Binder.

Max Hesse's
illustrierte Katechisme[n]
Band 11.

Katechismus des Musik-Diktat[s]

(Systematische Gehörsbildung)

von

Dr. Hugo Riemann,
Lehrer am Konservatorium in Hamburg.

Leipzig.
Max Hesse's Verlag.
1889.

Katechismus

des

Musik-Diktats

(Systematische Gehörsbildung)

von

Dr. Hugo Riemann,
Lehrer am Konservatorium in Hamburg.

Leipzig,
Max Hesse's Verlag.
1889.

Holzfreies Papier.

Herrn

Johannes Schreyer

in Dresden

freundschaftlichst gewidmet.

Inhalt.

I. Teil.

II. Teil.

Die pädagogische Bedeutung des Musikdiktats.

Einsichtsvolle Musiklehrer haben von je her großen Nachdruck auf die Ausbildung der Fähigkeit des Schülers gelegt, gehörte Musik so scharf zu erkennen, daß er imstande ist dieselbe, wenigstens in den Umrissen, in Noten niederzuschreiben. Wenn der vierzehnjährige Mozart nach einmaligem Hören in der sixtinischen Kapelle das ängstlich gehütete, nie kopierte Miserere von Allegri aus dem Gedächtnis niederschreiben konnte, so dürfen wir, ohne sein unvergleichliches Genie zu verkleinern, annehmen, daß der umsichtige Vater Leopold Mozart den Sohn durch langjährige systematische Übungen für die Lösung einer solchen Riesenaufgabe vorgebildet hatte, höchst wahrscheinlich unter direkter Anwendung der Form des Diktierens. Gewiß hat gar mancher unberühmt in der Stille Gutes schaffende Lehrer in ähnlicher Weise wie der dadurch bekannter gewordene Begründer des Frankfurter Cäcilienvereins Joh. Nepomuk Schelble (1789—1837) die Hörfähigkeit methodisch geschult und damit begonnen, für das Erkennen der Tonhöhe einen festen Ausgangspunkt zu gewinnen. Für die Spieler von Streichinstrumenten ist durch das immer wiederholte Einstimmen der Saiten auf den normalen Kammerton das Wie? einer solchen Lokalisation oder Zentralisation der Hörfähigkeit direkt an die Hand gegeben; Schelble suchte für seine Singschüler dasselbe zu erreichen durch andauernde Beschränkung und immer wiederholtes Zurückkommen auf wenige Töne mittlerer Lage. Schelbles Methode hat sich bewährt und Verbreitung gefunden, und es ist wohl möglich, daß die in den letzten Dezennien aufgekommene Einrichtung von Spezialkursen für Musikdiktat an den Musikbildungsanstalten auf seine Anregungen zurückzuführen ist. Daß das Pariser Konservatorium damit den Anfang gemacht hat (Professor A. Lavignac, der 1882 einen

‚Cours complet théorique et pratique de dictée music
herausgab [Paris, H. Lemoine], wurde 1871 von Ambr
Thomas mit der Einrichtung des Kursus betraut), ist
direkter Gegenbeweis; wandte doch z. B. auch J. P. Ru
Reinecke in Altona, der Vater Karl Reineckes, das Di
systematisch als Erziehungsmittel vor 50 Jahren an.*)

Lassen wir daher die Frage nach dem Urheber
Methode auf sich beruhen und nehmen vielmehr an,
dieselbe alt und nur früher nicht in Lehrbüchern nie
gelegt worden ist!

Die Nützlichkeit des Musikdiktats beschränkt sich kei
wegs auf die Ausbildung des absoluten Ohrs (Erken
der Tonhöhen); es ist vielmehr zugleich das bequemste
sicherste Mittel, den Schüler mit den Elementen der a
gemeinen Musiklehre vertraut zu machen. Die Bede
tung des Liniensystems, die Beziehungen zwischen
Tonhöhenveränderungen und den Veränderungen der Stell
der Notenköpfe auf den Linien, die Bedeutung der rhy
mischen Wertzeichen, der Versetzungszeichen (♯,
♮ ꝛc.), der Sinn der Taktstriche und der gemeinsa
Querbalken der kleinen Werte, der Unterschied
$^3/_4$-Taktes und $^6/_8$-Taktes u. dgl., weiterhin das Wesen
Tonart und Modulation, der Rhythmik und Phr
sierung, ja die natürlichen Gesetze des musikalischen Ve
trags: alles dies wird durch keine noch so ausführli
Lehre so gründlich und so nachhaltig, so endgültig d
Schüler klar gemacht werden können als hier in lebendig
Zusammenhang mit dem Diktat, welches den Schüler a

*) Ungefähr gleichzeitig mit Lavignacs Buch, aber wohl a
geregt durch dessen der Veröffentlichung vorausgehende Umfrag
erschienen die „Musikalischen Schreibübungen" von Heinrich Gi
(Leipzig, bei Breitkopf und Härtel). Ältere Werke ähnlicher Te
denz sind noch: J. G. St. Pflüger, „Anleitung zum Gesangunt
richt in Schulen" (Leipzig 1853), Hippolyte Dessirier, „Méthode
musique vocale" (1869, preisgekrönt), Henry Duvernoy, „Rece
de dictées" (o. J.) und M. A. Thurner, „Solfèges des rhythme
und „Dictées d'intonation" (o. J). Leider habe diese Werke sel
noch nicht gesehen; die Kenntnis einiger der Titel verdanke ich mein
verehrten Freunde Prof. J. Tilborghs in Antwerpen.

eitet, von den Mitteln der Notenschrift den rechten Gebrauch u machen. Daß aber auch das *Noten schreiben lernen* twas wenigstens für den künftigen Musiker hochwichtiges st, wird niemand bestreiten. Wir fügen deshalb unserer Darstellung auch eine kurze Anleitung für die *musikalische Kalligraphie* bei, die man trotz ihrer Kürze nicht unbrauchbar finden wird.*)

Das Diktieren ist besonders in den ersten Stadien sehr zeitraubend; die von Lavignac zuerst eingehend erörterte praktische Handhabung des bruchstückweisen Diktierens mit seinen mehrmaligen Repetitionen absorbiert leicht eine Stunde für eine Melodie von 16—32 Takten. Es ist daher Klassenunterricht mit 12 oder mehr Schülern kaum zu umgehen (wenn auch selbstverständlich die Verwendung des Diktats beim Einzel-Unterricht in keiner Weise ausgeschlossen ist). *Die scharfe Anspannung der Aufmerksamkeit und die ökonomische Ausnutzung der Zeit, welche dasselbe erfordert, machen aber das Diktat zu einer Form des Musikunterrichts, welche ganz besonders für alle* **Schulen** *erstrebenswert erscheinen muß. Die Klagen der Leiter des Gesangunterrichts an den Schulen über die Schwierigkeit, Ruhe und Ordnung zu halten und Zerstreutheit der Schüler zu verhüten, würde mit einem Schlage aufhören, wenn das Musikdiktat obligatorisch gemacht würde. Wird von zwei Musikstunden wöchentlich eine fürs Diktieren (mit Absingen des Diktats zum Schluß) und eine für das Singen (Einstudieren von Chorliedern) verwendet, so wird sich gar bald herausstellen, daß das erhöhte Interesse, welches die Schüler durch die Diktatstunde an der Musik gewinnen, auch in der Singstunde seine günstige Wirkung zeigt. Nehmen jetzt meist nur diejenigen Schüler lebhafteren Anteil an der Singstunde, welche Privatunterricht in der Musik genießen, so wird*

*) Ausführliche Anleitung erteilen Emil Breslaurs Notenschreibhefte (Leipzig, bei Breitkopf und Härtel).

sich nach Einführung des Diktats ein vermehrte Eifer bei allen bemerklich machen. Ein besondere Vorzug des Diktats ist auch, daß es den Schülern welche wegen Eintritts der Mutierung vom Gesang unterricht dispensiert werden müssen, eine zweck mäßige musikalische Fortbildung gewährleistet.

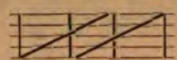
Der Herausgeber bittet daher alle Schulbehörden dem Musikdiktat diejenige Beachtung zu schenken, welche es verdient, und es in die Lehrpläne der Schulen aufzunehmen; kein Konservatorium, welches damit einen Versuch gemacht hat (Paris, Brüssel, Antwerpen, Hambur Dresden, Frankfurt a. M. [Dr. Hochsches], Karlsruhe, Köl Wien (Horak) u. s. w.) ist davon zurückgekommen, vielmeh bestätigen die Jahresberichte, wie vorzüglich dasselbe si bewährt.

Was die Frage anlangt, ob besser durch Vorsingen od durch Vorspielen diktiert wird, so ist dieselbe einfach gem dahin zu entscheiden, daß vor allem die Töne in derselbe Oktavlage angegeben werden müssen, in welcher sie notie werden. Eine Lehrerin wird daher gewiß (vorausgesetzt, da sie in der Lage ist, die Intervalle rein zu intonieren) besse vorsingen, da ihr die Tonlage der Übungen der ersten Stu zu Gebote steht. Ein Lehrer müßte schon falsettieren, un bis c^2 oder e^2 oder noch höher hinauf vorzusingen; er nimm deshalb besser zum Vorspielen seine Zuflucht und zwar a bequemsten auf der Violine, oder, wenn er nicht Violine spielt auf einem kleinen Harmonium; schließlich genügt aber auc das Klavier, wenn auch natürlich der schnell verhallende Klang desselben nicht so energisch den Tonsinn zu wecke geeignet ist. Allzu skrupulös braucht man indes in diese Hinsicht nicht zu sein; auf die Dauer erweist sich das Klavie doch sogar als das zu bevorzugende Instrument, einmal, wei ihm die größte Exaktheit der Intonation bei schnellen Ton folgen eigen ist, und dann auch, weil sein Ton die Nerven nicht in gleichem Maße angreift.

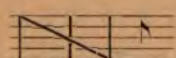
Der Herausgeber bediente sich (seit 1882) beim Diktat stets des Klaviers und ist gut damit ausgekommen.

Anweisung fürs Notenschreiben.

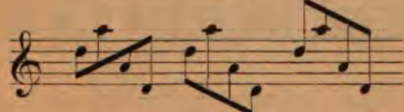
Um den natürlich bequemen Zug für das Schreiben der Noten schnell zu lernen und sich dauernd anzugewöhnen, ist es zweckmäßig, sich liniiertes Notenpapier mit schräg von links unten nach rechts oben durchlaufenden Hülfslinien zu beziehen, wie sie sich ergeben, wenn man die Höhe des Liniensystems zweimal als Länge abträgt und in dem damit gewonnenen Rechteck die so gerichtete Diagonale zieht:



Führt man die Druck erfordernden Züge der halben resp. ganzen Noten sowie auch die der Viertelnotenköpfe und der nach oben gerichteten Achtelfähnchen in dieser Richtung, so wird die Schrift ein gefälliges Aussehen bekommen; für die nach unten gerichteten Fähnchen ist die umgekehrte Richtung die natürliche:

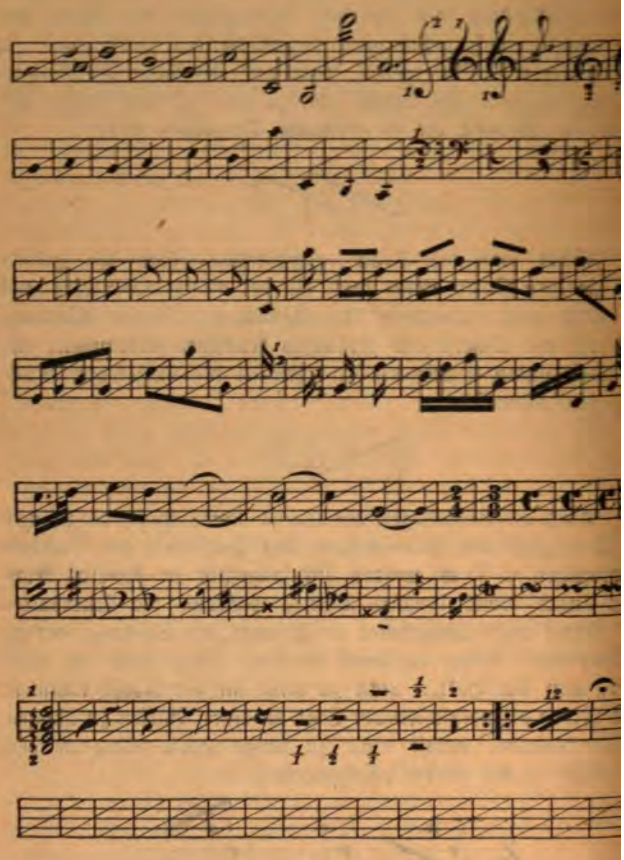


Auch die Bindebogen der Kursiv-Notenschrift, desgleichen die Druckzüge der Pausezeichen, der Schlüssel, der Taktvorzeichnungen u. s. w. werden sich ungefähr in dieselbe Richtung (nach rechts hinauf) stellen, während die Querbalken der Achtel und Sechzehntel 2c. je nach der Stellung der zu verbindenden Noten variieren müssen. Man hüte sich dabei aber, daß die Balken nicht zu nahe an die Köpfe kommen; sind Noten allzuverschiedener Lage an einen Balken zu hängen, so ist derselbe, damit nicht zu lange Hälse nötig werden, eventuell in der Mitte durchzuziehen:



statt: und:

Die folgende Tafel mag im übrigen als Vorlage die
Wird in der Diktatstunde mit Bleistift geschrieben, so
darauf zu halten, daß zu Hause eine Reinschrift mit T
gefertigt wird.



Vorbereitung.

Bevor mit dem Diktieren eines der Beispiele aus Lektion 1 begonnen wird, ist Sorge zu tragen, daß die Schüler die Bedeutung der Linien und Zwischenräume als Stufen der aufwärts oder abwärts gehenden Tonbewegung begreifen. Weiter gehende theoretische Erörterungen (etwa die Unterscheidung halber und ganzer Töne, Namen der verschiedenen Intervalle, Unterscheidung des Violin- und Baßschlüssels u. s. f.) sind zunächst durchaus zu vermeiden. Die Schüler lernen vorläufig nur die Reihenfolge der Buchstabennamen der Stammtöne

. . C D E F G A H C D E F G A H C . .

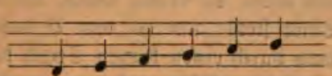
aufwärts und abwärts geläufig hersagen. Sodann wird ihnen die aufsteigende Grundskala mehrmals vorgespielt (beginnend mit eingestrichen c):

C D E F G A H C

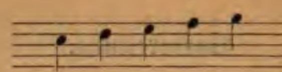
welche sie alsdann mit Aussprechung der Buchstabennamen nachzusingen haben. Zu zweit wird ihnen die absteigende Grundskala wiederholt vorgespielt (beginnend mit e^2):

E D C H G F E

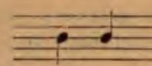
und von ihnen mit Aussprechung der Buchstabennamen nachgesungen. Nun lernen sie Notenköpfe (gefüllte) mit Hälsen, also Viertel, in das Liniensystem einzeichnen und zwar derart, daß alle Notenköpfe, die unter der Mittellinie stehen, die Hälse rechts nach oben gehend erhalten:



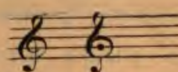
und alle über der Mittellinie stehenden umgekehrt die Hälse links nach unten gehend:



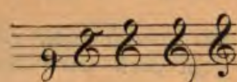
Die Note auf der Mittellinie erhält nach Belieben den Ha
in der einen oder der anderen Weise:



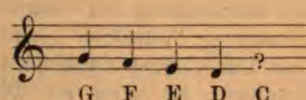
Alsdann wird gezeigt, wie zu Anfang des Liniensystem der Violinschlüssel eingezeichnet wird, derart, daß er m seinem Hauptschnörkel die zweite Linie von unten umschling und daß mitten in demselben gerade der Notenkopf auf diese zweiten Linie Platz hätte:



Das Zeichen des Violinschlüssels ist eigentlich ein das allmählich seine heutige Gestalt angenommen hat:
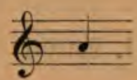


und zeigt daher an, daß auf der zweiten Linie der Ton G notiert werden soll. Geht man von diesem G herunte bis C:



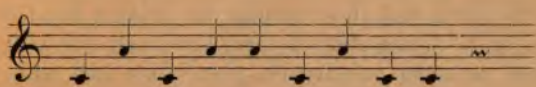
so fällt dies noch unter die Note, welche auf der Stufe unter der untersten Linie steht; um es von D deutlich zu unterscheiden, zeigt man durch einen kurzen Strich durch den Notenkopf an, daß es seinen Platz auf einer noch tieferen Linie haben würde. Die solchergestalt nur durch einen kurzen Strich angedeutete Linie heißt **Hülfslinie**.

Die ersten Diktatbeispiele beginnen sämtlich mit diesem deſſen Klang der Schüler sich scharf einzuprägen hat, so s er es später sofort erkennt, wenn es angegeben wird.

Die zweite Lektion bringt außer mit diesem C auch t dem nächsthöheren A



ginnende Beispiele. Die Schüler werden nach wenigen ersuchen deutlich hören, ob der beginnende Ton jenes C oder eses A ist. Zur schnelleren Ausbildung der Unterscheidung ider gebe man mehrfach wechselnd beide Töne nach einander ı und lasse die Schüler nach jedem Anschlag sagen, ob C ›er A angegeben ist:



Der Unterschied in der Klangfarbe beider ist groß ge- ıug, um sofort auch von musikalisch nur wenig beanlagten Kindern begriffen zu werden.

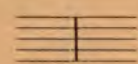
---

1. Lektion.

Zweierlei Notenwerte kommen vorläufig zur Anwendung, nämlich

das Viertel: ♩ für die einfache Note, auf die eins gezählt wird, und
die Halbe: 𝅗𝅥 für die doppelt so lange.

Die ersten Aufgaben wechseln ab zwischen Vierteln und Halben, d. h. abwechselnd ist eine Note lang und eine kurz, oder was vorläufig dasselbe ist, eine schwer und eine leicht. Eine leichte Note bildet zusammmen mit der folgenden schweren ein Motiv (Taktmotiv); die schwere Note des Motivs wird durch einen zwischen sie und die zugehörige (vorausgehende) leichte gestellten, das Liniensystem senkrecht von der obersten bis zur untersten Linie durchschneidenden Strich, den Taktstrich:
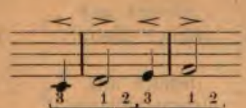


angezeigt. Der Taktstrich steht also stets vor der schweren Note und durchschneidet also (wenigstens vorläufig immer) das Motiv.

Da der Schüler nur wenige Töne auf einmal aufzufassen vermag, so ist es verkehrt, ihm ein ganzes Beispiel gleich bis zu Ende vorzuspielen und dann die Niederschrift aus dem Gedächtnis zu verlangen. Die Tongedächtniskraft muß ganz allmählich entwickelt und gestärkt werden; deshalb wird zunächst immer nur ein Motiv auf einmal diktiert.

Da aber zunächst der Schüler auch nicht im stande ist, zu **erkennen**, ob das zweite Motiv mit demselben oder dem nächsthöheren oder -tieferen oder aber mit einem um mehrere (und wieviele?) Stufen höheren oder tieferen Tone beginnt, so ist es **unerläßlich**, das zuletzt vorausgegangene Motiv immer noch **einmal** mit zu wiederholen, um das neue daran zu **hängen**. Später kommt als weiterer Grund dieser Art der **Handhabung** des Diktats der hinzu, daß die genaue Dauer der **Schlußnote** des Motivs, die etwaigen Pausen u. s. w. erst **beim direkten** Anschluß des folgenden Motivs erkannt werden **können**. Beginnt das Beispiel mit der schweren Note, wie No. **1**, so ist derselben gleich beim Spielen das zweite Motiv anzuhängen, damit leicht und schwer kenntlich wird und der Schüler weiß, wohin er den Taktstrich setzen muß.

Regel: **Beginnt das Beispiel mit der schweren Note, so wird vor diese kein Taktstrich gezeichnet.** Das Tempo der ersten Aufgaben ist so zu nehmen, daß der Wert des Viertels ungefähr gleich 80 M. M. (Mälzels Metronom) ist (schlichte Geltung der Zählzeiten). Eine gleich hinter den Schlüssel geschriebene 3 erhält dem Schüler im Bewußtsein, daß je drei Zählzeiten ein Motiv bilden, oder, was dasselbe ist, daß von der Einsatzzeit einer schweren Note bis zu der der nächstfolgenden ein Abstand von drei Vierteln ist. Da die schweren Noten die am meisten hervortretenden sind (sie sind auch stärker als die leichten), so pflegt man, wenn man zählt, nicht bei der leichten, sondern bei der schweren mit „eins" zu beginnen:



Der Schüler denke sich das so, daß die **leichte Note gleichsam aus der vorausgehenden schweren herauswächst, daß sie aus ihr heraustritt in die folgende schwere hinüber**; die leichte Note gehört mit der vorausgehenden schweren zusammen zu einem sogenannten **Takt**, aber mit der nachfolgenden schweren Note zu einem Motiv. Wie in unserem ersten Beispiel zu Anfang, so fehlt in spä-

‚Cours complet théorique et pratique de dictée musical herausgab [Paris, H. Lemoine], wurde 1871 von Ambroi Thomas mit der Einrichtung des Kursus betraut), ist kei direkter Gegenbeweis; wandte doch z. B. auch J. P. Rudo Reinecke in Altona, der Vater Karl Reineckes, das Dikt systematisch als Erziehungsmittel vor 50 Jahren an.*)

Lassen wir daher die Frage nach dem Urheber de Methode auf sich beruhen und nehmen vielmehr an, da dieselbe alt und nur früher nicht in Lehrbüchern nieder gelegt worden ist!

Die Nützlichkeit des Musikdiktats beschränkt sich keines wegs auf die Ausbildung des absoluten Ohrs (Erkenne der Tonhöhen); es ist vielmehr zugleich das bequemste un sicherste Mittel, den Schüler mit den Elementen der all gemeinen Musiklehre vertraut zu machen. Die Bedeu tung des Liniensystems, die Beziehungen zwischen de Tonhöhenveränderungen und den Veränderungen der Stellun der Notenköpfe auf den Linien, die Bedeutung der rhyth mischen Wertzeichen, der Versetzungszeichen (♯, ♭, ♮ 2c.), der Sinn der Taktstriche und der gemeinsame Querbalken der kleinen Werte, der Unterschied de $^{3}/_{4}$-Taktes und $^{6}/_{8}$-Taktes u. dgl., weiterhin das Wesen de Tonart und Modulation, der Rhythmik und Phra sierung, ja die natürlichen Gesetze des musikalischen Vor trags: alles dies wird durch keine noch so ausführlich Lehre so gründlich und so nachhaltig, so endgültig dem Schüler klar gemacht werden können als hier in lebendigem Zusammenhang mit dem Diktat, welches den Schüler an-

---

*) Ungefähr gleichzeitig mit Lavignacs Buch, aber wohl an- geregt durch dessen der Veröffentlichung vorausgehende Umfragen erschienen die „Musikalischen Schreibübungen“ von Heinrich Göpe (Leipzig, bei Breitkopf und Härtel). Ältere Werke ähnlicher Ten- denz sind noch: J. G. St. Pflüger, „Anleitung zum Gesangunter- richt in Schulen“ (Leipzig 1853), Hippolyte Dessirier, „Méthode de musique vocale“ (1869, preisgekrönt), Henry Duvernoy, „Receuil de dictées“ (o. J.) und M. A. Thurner, „Solfèges des rhythmes“ und „Dictées d'intonation“ (o. J.). Leider habe diese Werke selbst noch nicht gesehen; die Kenntnis einiger der Titel verdanke ich meinem verehrten Freunde Prof. J. Tilborghs in Antwerpen.

leitet, von den Mitteln der Notenschrift den rechten Gebrauch zu machen. Daß aber auch das Noten schreiben lernen etwas wenigstens für den künftigen Musiker hochwichtiges ist, wird niemand bestreiten. Wir fügen deshalb unserer Darstellung auch eine kurze Anleitung für die musikalische Kalligraphie bei, die man trotz ihrer Kürze nicht unbrauchbar finden wird.*)

Das Diktieren ist besonders in den ersten Stadien sehr zeitraubend; die von Lavignac zuerst eingehend erörterte praktische Handhabung des bruchstückweisen Diktierens mit seinen mehrmaligen Repetitionen absorbiert leicht eine Stunde für eine Melodie von 16—32 Takten. Es ist daher Klassenunterricht mit 12 oder mehr Schülern kaum zu umgehen (wenn auch selbstverständlich die Verwendung des Diktats beim Einzel-Unterricht in keiner Weise ausgeschlossen ist). Die scharfe Anspannung der Aufmerksamkeit und die ökonomische Ausnutzung der Zeit, welche dasselbe erfordert, machen aber das Diktat zu einer Form des Musikunterrichts, welche ganz besonders für alle **Schulen** erstrebenswert erscheinen muß. Die Klagen der Leiter des Gesangunterrichts an den Schulen über die Schwierigkeit, Ruhe und Ordnung zu halten und Zerstreutheit der Schüler zu verhüten, würde mit einem Schlage aufhören, wenn das Musikdiktat obligatorisch gemacht würde. Wird von zwei Musikstunden wöchentlich eine fürs Diktieren (mit Absingen des Diktats zum Schluß) und eine für das Singen (Einstudieren von Chorliedern) verwendet, so wird sich gar bald herausstellen, daß das erhöhte Interesse, welches die Schüler durch die Diktatstunde an der Musik gewinnen, auch in der Singstunde seine günstige Wirkung zeigt. Nehmen jetzt meist nur diejenigen Schüler lebhafteren Anteil an der Singstunde, welche Privatunterricht in der Musik genießen, so wird

*) Ausführliche Anleitung erteilen Emil Breslaurs Notenschreibhefte (Leipzig, bei Breitkopf und Härtel).

sich nach Einführung des Diktats ein vermehrt Eifer bei allen bemerklich machen. Ein besonder Vorzug des Diktats ist auch, daß es den Schüler welche wegen Eintritts der Mutierung vom Gesan unterricht dispensiert werden müssen, eine zwe mäßige musikalische Fortbildung gewährleistet.

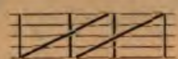
Der Herausgeber bittet daher alle Schulbehörde dem Musikdiktat diejenige Beachtung zu schenken, welc es verdient, und es in die Lehrpläne der Schul aufzunehmen; kein Konservatorium, welches damit ein Versuch gemacht hat (Paris, Brüssel, Antwerpen, Hambur Dresden, Frankfurt a. M. [Dr. Hochsches], Karlsruhe, Köl Wien (Horak) u. s. w.) ist davon zurückgekommen, vielme bestätigen die Jahresberichte, wie vorzüglich dasselbe s bewährt.

Was die Frage anlangt, ob besser durch Vorsingen od durch Vorspielen diktiert wird, so ist dieselbe einfach gem dahin zu entscheiden, daß vor allem die Töne in derselb Oktavlage angegeben werden müssen, in welcher sie noti werden. Eine Lehrerin wird daher gewiß (vorausgesetzt, d sie in der Lage ist, die Intervalle rein zu intonieren) bes vorsingen, da ihr die Tonlage der Übungen der ersten St zu Gebote steht. Ein Lehrer müßte schon falsettieren, u bis c^2 oder e^2 oder noch höher hinauf vorzusingen; er nim deshalb besser zum Vorspielen seine Zuflucht und zwar a bequemsten auf der Violine, oder, wenn er nicht Violine spie auf einem kleinen Harmonium; schließlich genügt aber a das Klavier, wenn auch natürlich der schnell verhallen Klang desselben nicht so energisch den Tonsinn zu wec geeignet ist. Allzu skrupulös braucht man indes in die Hinsicht nicht zu sein; auf die Dauer erweist sich das Klav doch sogar als das zu bevorzugende Instrument, einmal, w ihm die größte Exaktheit der Intonation bei schnellen To folgen eigen ist, und dann auch, weil sein Ton die Nerv nicht in gleichem Maße angreift.

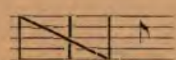
Der Herausgeber bediente sich (seit 1882) beim Dik stets des Klaviers und ist gut damit ausgekommen.

Anweisung fürs Notenschreiben.

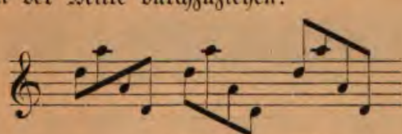
Um den natürlich bequemen Zug für das Schreiben der Noten schnell zu lernen und sich dauernd anzugewöhnen, ist es zweckmäßig, sich liniiertes Notenpapier mit schräg von links unten nach rechts oben durchlaufenden Hülfslinien zu beziehen, wie sie sich ergeben, wenn man die Höhe des Liniensystems zweimal als Länge abträgt und in dem damit gewonnenen Rechteck die so gerichtete Diagonale zieht:



Führt man die Druck erfordernden Züge der halben resp. ganzen Noten sowie auch die der Viertelnotenköpfe und der nach oben gerichteten Achtelfähnchen in dieser Richtung, so wird die Schrift ein gefälliges Aussehen bekommen; für die nach unten gerichteten Fähnchen ist die umgekehrte Richtung die natürliche:

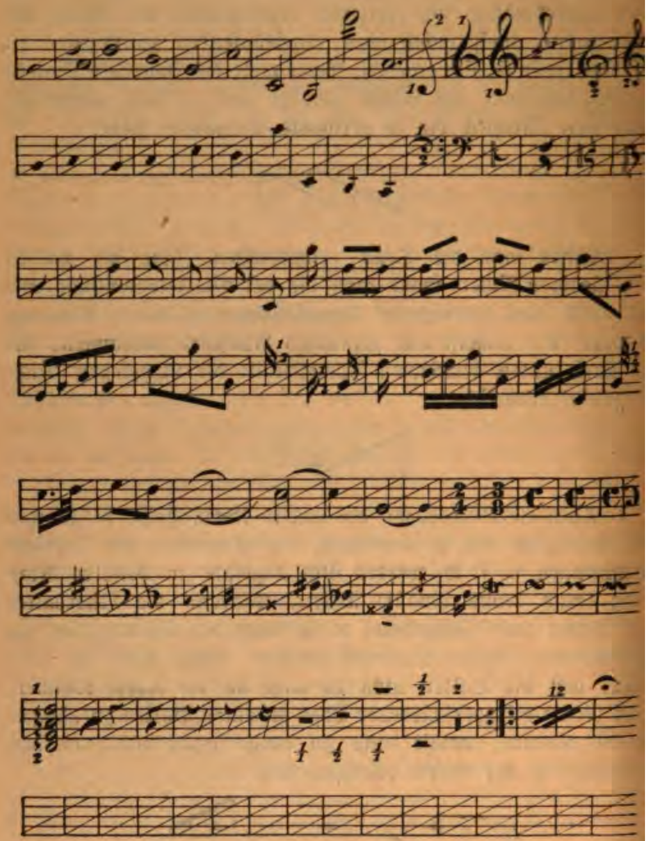


Auch die Bindebogen der Kursiv-Notenschrift, desgleichen die Druckzüge der Pausezeichen, der Schlüssel, der Taktvorzeichnungen u. s. w. werden sich ungefähr in dieselbe Richtung (nach rechts hinauf) stellen, während die Querbalken der Achtel und Sechzehntel 2c. je nach der Stellung der zu verbindenden Noten variieren müssen. Man hüte sich dabei aber, daß die Balken nicht zu nahe an die Köpfe kommen; sind Noten allzuverschiedener Lage an einen Balken zu hängen, so ist derselbe, damit nicht zu lange Hälse nötig werden, eventuell in der Mitte durchzuziehen:



statt: und:

Die folgende Tafel mag im übrigen als Vorlage dien
Wird in der Diktatstunde mit Bleistift geschrieben, so
darauf zu halten, daß zu Hause eine Reinschrift mit Ti
gefertigt wird.



Vorbereitung.

Bevor mit dem Diktieren eines der Beispiele aus Lektion 1 begonnen wird, ist Sorge zu tragen, daß die Schüler die Bedeutung der Linien und Zwischenräume als Stufen der aufwärts oder abwärts gehenden Tonbewegung begreifen. Weiter gehende theoretische Erörterungen (etwa die Unterscheidung halber und ganzer Töne, Namen der verschiedenen Intervalle, Unterscheidung des Violin- und Baßschlüssels u. s. f.) sind zunächst durchaus zu vermeiden. Die Schüler lernen vorläufig nur die Reihenfolge der Buchstabennamen der Stammtöne

. . C D E F G A H C D E F G A H C . .
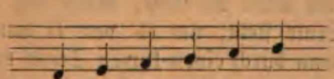
aufwärts und abwärts geläufig hersagen. Sodann wird ihnen die aufsteigende Grundskala mehrmals vorgespielt (beginnend mit eingestrichen c):

C D E F G A H C

welche sie alsdann mit Aussprechung der Buchstabennamen nachzusingen haben. Zu zweit wird ihnen die absteigende Grundskala wiederholt vorgespielt (beginnend mit e²):

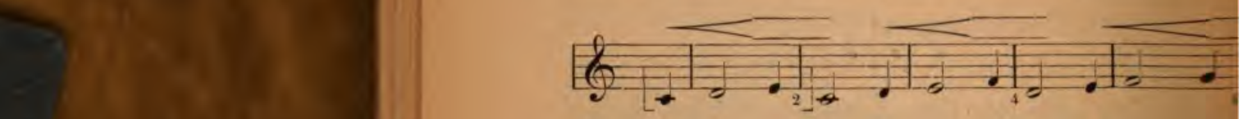
E D C H G F E
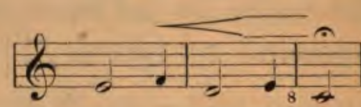
und von ihnen mit Aussprechung der Buchstabennamen nachgesungen. Nun lernen sie Notenköpfe (gefüllte) mit Hälsen, also Viertel, in das Liniensystem einzeichnen und zwar derart, daß alle Notenköpfe, die unter der Mittellinie stehen, die Hälse rechts nach oben gehend erhalten:



und alle über der Mittellinie stehenden umgekehrt die Hälse links nach unten gehend:

kann statt mit der leichten (also ohne Auftakt), so kann a
ein Sätzchen gleich mit dem schweren Takt beginnen, w
dann etwa so ist, als wenn bereits ein Taktmotiv voran
gegangen wäre. Am leichtesten werden die Schüler d
Sinn dieser Erklärung begreifen, wenn ihnen der Lehrer e
Beispiel, das sie bereits früher geschrieben haben, mit We
lassung des leichten (ersten) Taktes vorspielt, z. B. Nr. 7:
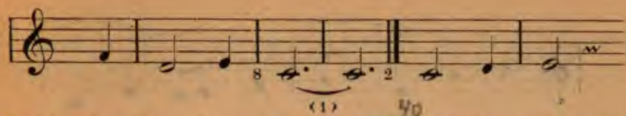




Sie sehen dann deutlich, daß der beginnende Takt eigentlich der zweite ist, und es ist nun leicht, ihnen weiter das Urgesetz des symmetrischen Aufbaues der Periode zu erklären. Dasselbe ist so zu formulieren:

> Der zweite Takt antwortet dem ersten, der vierte dem zweiten, der achte dem vierten; dies Verhältnis wird empfunden als Schlußkraft des betreffenden Taktschwerpunktes. Daher bilden der zweite, noch mehr aber der vierte und achte Takt Ruhepunkte.
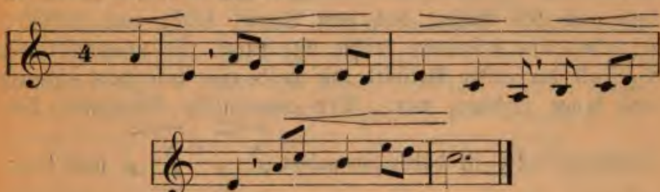
Stellt sich heraus, daß nicht der zweite, vierte und achte Takt solche Ruhepunkte bilden, so ist — vorläufig immer — der erste Takt ausgefallen und gebührt daher dem Takt, mit dem das Beispiel beginnt, der Name des zweiten, der dritte ist vierter und der siebente achter. Das 7. Beispiel mit Weglassung des ersten Taktes erfordert über der letzten Note eine Fermate (resp. Verdoppelung des Wertes des c) oder aber eine ganze Taktpause. Die Ursache davon ist, daß man bei solch kurzen Sätzen die Symmetrie soweit fortgesetzt erwartet, daß ein zweites gleichgebildetes Sätzchen resp. die Wiederholung direkt anschließen könnte.



Ist dies begriffen, so werde Beispiel 28 diktiert, wie es dasteht, und dann die Natur der zusammengesetzten Taktarten erläutert. Die Definition ist:

Der schwere Takt kann mit dem leichten derart zusammengezogen werden, daß nur vor den Schwerpunkt des schweren Taktes (also vor die schwerste von vier oder sechs Zählzeiten) ein Taktstrich gestellt wird.

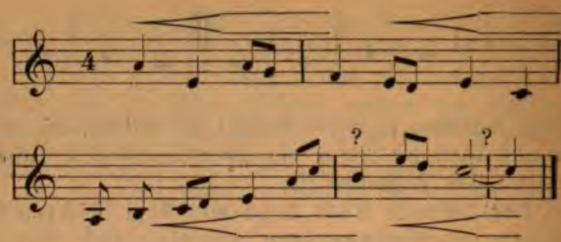
Wie das zu verstehen, wird sofort begriffen, wenn nun Beispiel 28 noch einmal geschrieben wird, derart, daß jeder zweite Taktstrich wegfällt:



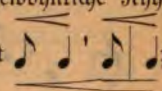
Schwer, d. h. schlußkräftig, einen Ruhepunkt bildend, ist also auch in den zusammengesetzten Taktarten stets die erste Zeit, die, vor welcher der Taktstrich steht. In allen Fällen, wo dieses Merkmal nicht zutrifft, hat der Taktstrich nicht seine rechte Stelle, d. h. der Rhythmus ist unorthographisch geschrieben. Der Schüler wird schon jetzt den Unterschied begreifen, der zwischen einem Ruhepunkt in der Mitte des Taktes (also mit falsch gestellten Taktstrichen) und einer weiblichen Endung besteht.
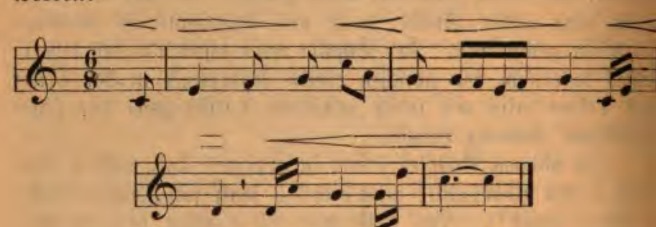
In obigem Beispiel bildet im zweiten Takt nicht a, sondern e den Ruhepunkt; aber dieses e senkt sich gleichsam über c nach a herab*). Nun stelle man sich dagegen dasselbe Beispiel mit falschen Taktstrichen vor:

*) Wo wie hier das Taktmotiv mit dem ersten Achtel eines Viertels endet, wird der **Balken gebrochen**.
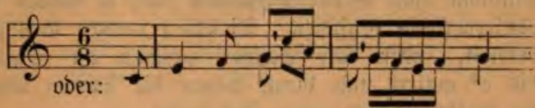


Takt 1 und 2 wären auch so verständlich, Takt 3 und 4 dagegen nicht.
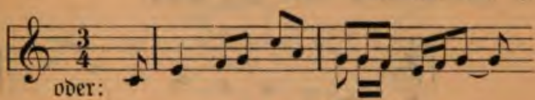
Als Beispiel der Zusammenziehung zweier dreizähligen Takte zu einem werde Nr. 32 benutzt, das erst so geschrieben werde, wie es dasteht, alsdann aber in halb so großen Notenwerten im $^6/_8$ Takt, den man zunächst so erkläre, daß in ihm auch das Achtel, das dem Viertel folgt, eine Zählzeit sei, aber eine besonders leichte und kurze, wie umgekehrt im $^3/_4$ Takt der ersten Beispiele die halbe eine besonders schwere und lange Zählzeit war. Der gewöhnliche Rhythmus des Sechsachteltakts ist daher fortgesetzt ; doch kann sich jederzeit von der schweren Zeit (dem Viertel) ein Teil ablösen und so den Auftakt verlängern, wie wir solches auch im $^3/_4$ Takt erfuhren. Beispiel 32 wird daher so notiert werden:



Dazu ist noch zu bemerken, daß der $^6/_8$= wie jeder aus 2 . 3 zusammengesetzte Takt nach Möglichkeit so geschrieben wird, daß man seine Zweiteiligkeit schnell erkennt, daher

lieber ohne Balkenbrechungen innerhalb der Takthälfte und keinesfalls mit über die Taktmitte hinübergehenden Balken; also

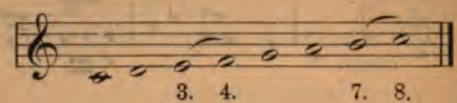
$^6/_8$-Takt:


dagegen $^3/_4$-Takt:


Noch sei darauf aufmerksam gemacht, daß die Anfänger im Musikdiktat dazu neigen, wenn sie drei Noten schnell einander folgen hören, alle drei als kurze zu notieren (♫♪ anstatt ♫ ♩); der Lehrer bekämpfe diesen Fehler durch den einfachen Hinweis, daß, wenn die dritte Note kurz wäre, ja auch die vierte noch schnell hinterher kommen müßte! Denn: eine Note erscheint (abgesehen vom Staccato) dadurch kurz, daß ihr schnell eine andere folgt.

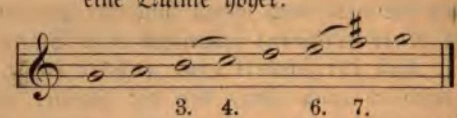
Nun wird es auch Zeit, daß die Schüler anfangen, Transpositionsübungen zu machen. Damit dieselben nicht rein mechanisch und gedankenlos gemacht werden, erkläre der Lehrer nun zunächst die Stufengröße der Grundskala, weise den Unterschied des ganzen und halben Tones auf, und leite die Versetzungszeichen der transponierten Skalen von der Notwendigkeit her, die Halbtonschritte an die rechte Stelle zu bringen. Doch lasse er bei den Transpositionsübungen dieser Stufe niemals die Tonartvorzeichen zum Schlüssel setzen, sondern verlange, daß jedes sich durch die Transposition ergebende ♯ oder ♭ zur Note gesetzt werde. Um nicht schon jetzt zu viel Intervallenlehre zu benötigen, lasse er zunächst nur in die Oberquinte und Oberquarte transponieren; für diese ist aber die geläufige Kenntnis sämtlicher Quinten erforderlich, für deren Erlernung, ausgehend von F C G D A E H und rückwärts H E A D G C F ich schon wiederholt die Anweisung gegeben habe (Musik-Lexikon, Art. „Quinten", Harmonielehre S. 6 ff., Klavierschule III, I. Heft Anhang,

Katechismus der Musik S. 47 ff.). Sind die Quinten geläufig und weiß der Schüler, daß h c und e f die einzigen Halbtöne ohne Versetzungszeichen sind, so können die Transponierversuche beginnen. Dieselben werden noch weiter vorbereitet, indem der Schüler zunächst die Skala von c^1 bis c^2 notiert und durch Bögen die Stellen markiert, wo die Halbtonschritte ihren Sitz haben:

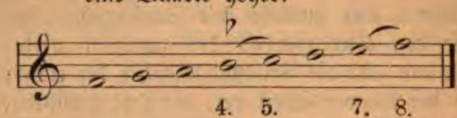


Stellt er dieser Skala die von g^1—g^2 und die von f^1—f^2 laufende gegenüber, so bemerkt er, daß die Halbtonschritte nicht an entsprechenden Stufen liegen:

eine Quinte höher:
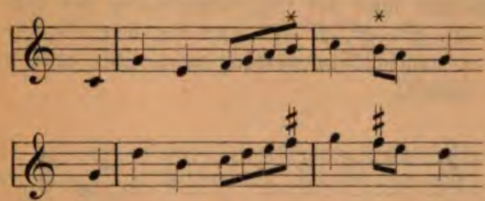


eine Quarte höher:



Soll die Skala gleich gebildet erscheinen, so müssen die Halbtöne an entsprechende Stellen gerückt werden, d. h. im ersten Falle muß der 7. Ton erhöht werden, so daß er weiter vom sechsten weg und näher an den achten heranrückt, d. h. f wird zu fis (♯ f); im zweiten Falle muß dagegen der vierte Ton erniedrigt werden, sodaß er weiter vom fünften abrückt und näher an den dritten herantritt, d. h. h muß zu b werden (♭ h).

Soll nun z. B. die 36. Aufgabe um eine Quinte höher transponiert werden, so werden in der ursprünglichen

Niederschrift zunächst alle vorkommenden h mit einem Sternchen versehen, zur Erinnerung daran, daß dieser Ton bei der Transposition in die Oberquinte ein Versetzungszeichen erfordert; alsdann wird anstatt des beginnenden c^1 als Anfangston g^1 genommen und Steigen und Fallen genau nach der Stufenzahl nachgebildet:



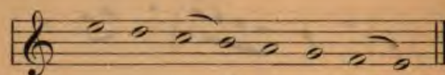
Die an den mit * markierten Stellen notwendig werdenden Kreuze werden **über** die Noten geschrieben. Zur Kontrole der richtigen Ausführung der Transposition wird nun Ton für Ton konstatiert, ob der Abstand durchweg eine Quinte beträgt (an den mit * bezeichneten Stellen beträgt derselbe ohne das ♯ eine um einen Halbton zu kleine (verminderte) Quinte.

Ganz analog wird bei der Transposition in die Oberquarte verfahren, nur daß dabei nicht h, sondern f der Ton ist, welcher bei der Transposition Veränderung erfordert und daher in der ursprünglichen Niederschrift mit * bezeichnet werden muß; das bei der Transposition für h erforderlich werdende ♭ wird **über** das h geschrieben. Die Vergleichung der Abstände von Ton zu Ton muß durchweg Quarten (umgekehrte Quinten) ergeben, nur zwischen f und h ist die Quarte zu groß (übermäßig). Die Quarten sind darum leicht zu erkennen, wenn die Quinten nach Vorschrift erlernt sind, weil dieselben Quinten ergeben müssen, wenn man sich den oberen Ton eine Oktave tiefer oder den unteren eine Oktave höher denkt (die Reihe der abwärtsgehenden Quinten [H E A D G C F] ist zugleich die Reihe ansteigender Quarten).
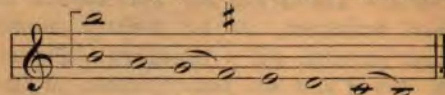
Die Mollbeispiele werden ganz ebenso in die obere Quinte (oder, damit sie nicht zu hoch kommen, die untere Quarte) und obere Quarte (oder untere Quinte) transponiert;

von Moll und Dur lernt der Schüler — angenommen, es handelt sich um Kinder, die in die Anfangsgründe der Musik eingeführt werden sollen — noch immer nichts, oder vielmehr: nicht durch theoretische Erläuterungen, die er noch nicht begreifen würde, sondern durchs Hören soll er die beiden Tongeschlechter unterscheiden lernen.

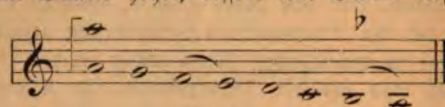
Immerhin kann der Gegenüberstellung der Skalenumfänge c^1—c^2, g^1—g^2, f^1—f^2 nun die von e^2—e^1, h^1—h und a^1—a angeschlossen werden, welche aber ganz dieselben Resultate ergiebt:



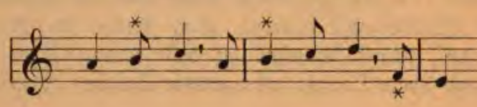
eine Quinte höher, besser: eine Quarte tiefer:



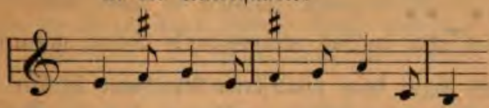
eine Quarte höher, besser: eine Quinte tiefer:



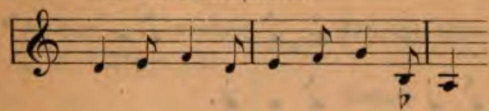
d. h. bei der Transposition in die Oberquinte (Unterquarte) muß statt f fis genommen werden, d. h. alle h der ursprünglichen Niederschrift werden mit einem warnenden * versehen; bei der Transposition in die Oberquarte (Unterquinte) muß statt h b genommen werden, d. h. alle f der ursprünglichen Niederschrift werden mit * versehen, z. B. Nr. 33:



in die Unterquarte:



in die Unterquinte:



Um unnötige Verwickelungen und Verwechselungen zu vermeiden, fassen wir Oberquinte und Unterquarte zusammen mit dem Namen Oberquinte, und ebenso gelten uns Unterquinte und Oberquarte als dasselbe, als Unterquinte, sodaß wir es nur mit den beiden Arten der Quinten zu thun haben; nur die Rücksicht auf die Vermeidung zu vieler Hülfslinien veranlaßt uns, die Transposition gelegentlich anstatt in die Oberquinte in deren tiefere Oktave (die Unterquarte) und anstatt in die Unterquinte in deren höhere Oktave (die Oberquarte) vorzunehmen. Die Regel ist dann einfach und leicht zu behalten (für Dur und Moll gleich):

die Oberquinte erfordert ♯ vor f (wo h* stand),
die Unterquinte erfordert ♭ vor h (wo f* stand).

---

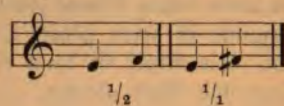
4. Lektion.

Einen bedeutenden Fortschritt machen wir nun, wenn wir zu Beispielen übergehen, welche die Einsatzzeit eines Zählwertes überschlagen, aber dieselbe nicht ganz mit der vorausgehenden zusammenziehen, sondern auf ihre zweite Hälfte weitergehen, so daß die den Namen der „punktierte Rhythmus" führende zugleich aus Zusammenziehung und Unterteilung bestehende Bildung sich zeigt:

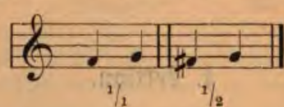
♩. ♪ = ♩ ♫ = zweite Zählzeit in zwei Achtel geteilt, deren erstes aber an das vorausgehende Viertel gebunden ist.

Man merke dazu: beim punktierten Rhythmus ist die schwere Note auf Kosten der leichten verlängert, d. h. die kurze (das Achtel) ist Auftakt zur folgenden langen, der Rhythmus ist daher also nicht eigentlich ♩. ♪ sondern ♪ | ♩. und im $^3/_4$-Takt nicht ♩. ♪ ♩ sondern ♪ ♩ | ♩.

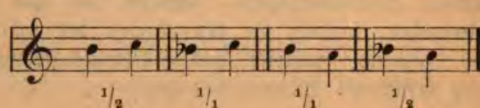
Ein weiterer Fortschritt dieser Lektion besteht darin, daß in den Aufgaben selbst Noten mit Versetzungszeichen vorkommen, deren Bedeutung bei den Transpositionsübungen der vorigen Lektion erläutert worden ist. Die Erhöhung durch ♯ entfernt den Ton um einen Halbton mehr von der nächst tieferen Stufe, sodaß dieselbe einen Ganzton absteht, wenn sie ohne das ♯ einen Halbton abstehen würde:



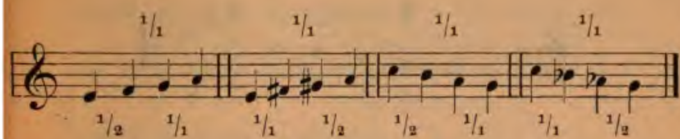
und verringert die Entfernung von der nächst höheren Stufe um einen Halbton, so daß dieselbe einen Halbton beträgt, wenn sie ohne ♯ einen Ganzton betragen würde:



Ebenso verwandelt das ♭ den Halbtonabstand von der oberen Nachbarstufe in einen Ganztonabstand und den Ganztonabstand von der unteren Nachbarstufe in einen Halbtonabstand:

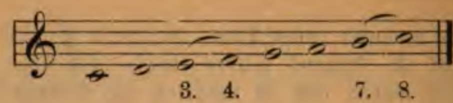


Folgen einander zwei Töne, die beide ♯ oder beide ♭ haben, so ist ihr Abstand wieder ebenso groß wie er ohne ♯ und ♭ sein würde, doch ist natürlich ihr Abstand von den weiteren Nachbartönen verändert:

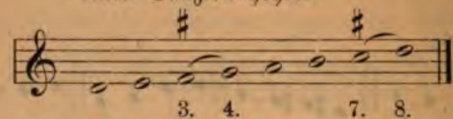


Folgt einem durch ♯ oder ♭ veränderten Tone wieder der natürliche Ton (ohne ♯, ohne ♭), so erhält derselbe vor den Notenkopf ein ♮ (Auflösungszeichen, Wiederherstellungszeichen, Widerrufungszeichen). Die Beispiele dieser Lektion, welche Töne mit Versetzungszeichen enthalten, sind durchaus so angelegt, daß kurz vor denselben (doch getrennt durch eine oder wenige Noten) die natürlichen auftreten, sodaß *die veränderten sich dem Ohre durch ihre auffallende Schärfe verraten.* Der Lehrer weise darauf, wenn die Schüler es nicht selbst gleich bemerken, besonders hin. Man nennt solche Töne *chromatische* vom griechischen „Chroma“, das soviel wie Farbe, gefärbt, dem Charakter nach verändert bedeutet (*die erhöhten streben nach oben, die erniedrigten streben nach unten*).

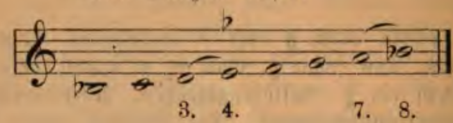
Die Transposition der Arbeiten wird nun auf die Tonarten der zweiten Oberquinte und zweiten Unterquinte ausgedehnt. Die zweite Oberquinte, um eine Oktave näher herangerückt, ist die große Obersekunde (einen Ganzton höher), die zweite Unterquinte eine Oktave näher gerückt ist die große Untersekunde (einen Ganzton tiefer als die ursprüngliche Niederschrift). Beide heischen für zwei Töne Versetzungszeichen, d. h. während bei Versetzung in die Oberquinte oder Unterquinte der eine der beiden ursprünglichen Halbtonschritte beibehalten wurde, verschwinden bei der Transposition um einen Ganzton höher oder tiefer beide Halbtonschritte der Grundskala, und es werden dafür zwei neue gebildet:



einen Ganzton höher:



einen Ganzton tiefer:
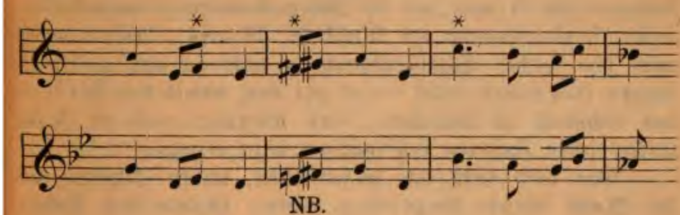


d. h. die Transposition um einen Ganzton höher bedingt die Veränderung (Erhöhung) der 3. und 7. Stufe (erfordert in der ursprünglichen Niederschrift * für e und h), die um einen Ganzton tiefer bedingt die Veränderg (Erniedrigung) der 4. und 8. [1.] Stufe (* für f und c).

Die Transposition um einen Ganzton nach unten erfordert also sogar schon für den an Stelle von c tretenden Ton ein ♭ und giebt uns eine willkommene Veranlassung, von dem Überschreiben der Versetzungszeichen abzusehen, vielmehr dieselben von jetzt ab zum Schlüssel auf das Liniensystem zu setzen. Es ist das darum wünschenswert, weil die Beispiele dieses Paragraphen viele sogenannten zufälligen Versetzungszeichen (Accidentalen) enthalten, von denen die durch die Transposition bedingten als wesentliche unterschieden werden müssen. Durch die Einzeichnung der Kreuze und Been beim Schlüssel als sogenannter Vorzeichnung wird bestimmt, daß dieselben für das ganze Beispiel gelten, sofern sie nicht besonders durch das Auflösungszeichen außer Kraft gesetzt werden. Die zufälligen Versetzungszeichen bringen für das Transponieren die erneute Schwierigkeit, daß man acht geben muß, ob nicht die Stufe, auf welche ein zufälliges

Versetzungszeichen trifft, ein wesentliches (vorgezeichnetes) hat; denn in diesem Falle genügt nicht die einfache Hinzufügung des zufälligen zur Note, sondern dasselbe muß mit dem wesentlichen kombiniert werden, wofür folgende Regeln gelten:

ein ♯ zu einem vorgezeichneten ♭ hebt dieses auf,
d. h. wird zum ♮,
ein ♭ zu einem vorgezeichneten ♯ hebt dieses auf,
d. h. wird zum ♮,
ein ♯ zu einem vorgezeichneten ♯ ergiebt ein
Doppelkreuz ×,
ein ♭ zu einem vorgezeichneten ♭ ergiebt ein
Doppelbe ♭♭.

So gestaltet sich z. B. der Anfang der 46. Aufgabe bei der Transposition in die tiefere große Sekunde:



d. h. das eine zufällige Kreuz (vor f) trifft eine Stufe, welche durch die Transposition verändert ist (daher oben mit *) und das ♯ wird daher zum ♮ des ♭. Die Beifügung des Warnungs-* zu den durch die Transposition veränderten Tönen erweist sich daher auch ferner noch nützlich und soll erst aufgegeben werden, wenn einige Routine im Transponieren erlangt ist.

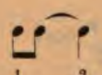
5. Lektion.

Noch immer (aber nur noch für diese Lektion) halten wir daran fest, entweder mit c^1 oder a^1 zu beginnen und die Beispiele ausschließlich in C-dur oder A-moll zu halten, um für das absolute Ohr einen festen Ausgangspunkt zu gewinnen. Die Beispiele werden aber nun insofern immer buntgestaltiger und interessanter, als die Rhythmik durch Aufnahme von synkopischen Bildungen und Unterteilungen zweiten Grades bereichert erscheint und die Melodik durch Vorkommen wirklicher Chromatik ebenfalls neue Probleme bietet. Machten schon die durch dazwischenschlagende andere Töne vermittelten chromatischen Veränderungen dem Schüler nicht geringe Schwierigkeiten, sofern er sich leicht über die Größe der dem Ohr auffälligen Veränderungen der Tonhöhe täuschte, so wird es nun nicht ausbleiben, daß er chromatische Schritte mit diatonischen verwechselt, d. h. den Faden verliert. Es ist nun Zeit, die Intervallenlehre zu vervollständigen (s. Katechismus der Musik S. 38—44); doch erwarte man von solcher Auseinandersetzung nicht zu viel positiven Nutzen fürs Hören selbst — es gilt nur, damit das Wissen des Schülers zu bereichern, fürs Können muß er beim Diktat jeden Fußbreit sich mühsam dazu erringen.

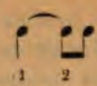
Gar bald wird sich herausstellen, welche Schüler für die Musik stärkere Begabung haben. Gerade das Diktat enthüllt am schnellsten die natürliche Anlage. Doch lasse man sich bei solcher Abschätzung nicht täuschen; wenn der eine oder andere Schüler mit absolutem Ohr begabt ist, so erkennt er allerdings jeden Ton seiner besonderen Tonhöhe nach sofort, hat aber oft genug desto mehr Mühe, sich in die chromatischen Unterschiede der Schreibweise (ob des oder cis 2c.) zu finden und begreift wohl auch das Rhythmische nur schwer. Gerade mit solchen Schülern hat man häufig große Last; es ist durchaus notwendig, sie darauf aufmerksam zu machen, daß das absolute Ohr nur ein kleiner Teil dessen ist, was zu einem guten Musiker gehört. Nur die Schüler, welche auch die harmonischen Unterscheidungen in=

stinktiv schnell erfassen und spielend die Bedeutung des Taktstrichs, der gemeinsamen Querstriche u. s. w. begreifen, darf man als entschieden begabt ansehen. Hat man die Möglichkeit, für solche Begabteren eine besondere Klasse einzurichten, resp. sie in eine höhere Klasse zu versetzen, in welcher schwierigere Beispiele diktiert werden, so ist davon Gebrauch zu machen; denn wenn auch das Interesse derselben nicht leicht wegen zu geringer Schwierigkeit der Aufgaben nachlassen wird', so ist es doch zu vermeiden, daß die minder begabten allzusehr deprimiert werden, wenn sie sehen, daß das, was ihnen so sehr schwer wird, von jenen spielend bezwungen wird. Andererseits ist aber die Teilnahme einiger Vorgerückteren am Kursus darum höchst wünschenswert, weil der Lehrer die Arbeiten eines größeren Coetus kaum allein so überwachen kann, daß er verhütete, daß ein Teil der Stunde für Einzelne halb nutzlos wird. Hat nämlich der Schüler erst einmal den Faden verloren, so ist es ihm, wenn er des absoluten Ohrs ermangelt, sehr schwer, denselben wiederzufinden; darum ist es gut, zu gestatten, daß im Notfalle ein Schüler dem andern weiterhilft, indem ein schwächerer neben einen begabteren gesetzt wird, der öfters einen Blick in sein Heft wirft und bei groben Fehlern warnt. Das spornt zugleich den Ehrgeiz der besseren an und fördert die schwächeren; das umgekehrte Verfahren, daß der schwächere vom vorgerückteren abschreibt, um nachzukommen, ist dagegen nicht unbedenklich, jedenfalls ist dazu jedesmal die Bewilligung des Lehrers besonders zu erbitten.

Die neuen rhythmischen Bildungen bedürfen der Erklärung. Teilt man eine Zählzeit in zwei kleinere Werte und zieht den *zweiten* derselben mit der *folgenden* Zählzeit zusammen:



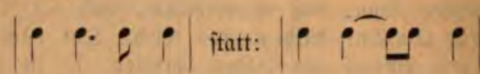
so entstehen Bildungen, welche man *synkopisch* nennt; dieselben sind schwerer zu verstehen als der punktierte Rhythmus, bei welchem der *erste* Unterteilungswert mit der *vorausgehenden* Zählzeit zusammengezogen war:



Allerdings können durch letztere Maßnahme auch Synkopen entstehen, doch nur, wenn die **untergeteilte** Zeit eine schwerere ist als die vorausgehende:



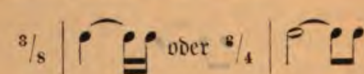
eine Bildung, der sich aber daher auch unsere Beispiele bisher durchaus enthielten, die auch (wenigstens heute) nicht durch Punktierung ausgedrückt wird, höchstens in der Mitte des $^4/_4$-Takts:



Wir müssen aber angesichts dieser Möglichkeiten unsere Definition der Punktierung und Synkope schärfer fassen und sie dahin präzisieren, daß

> **Punktierung die Verlängerung eines Wertes in die Dauer des nächsten leichteren hinein, Synkope dagegen die Verlängerung eines Wertes in den nächsten schwereren hinein ist.**

Damit gesellen sich ganz von selbst zu beiden rhythmischen Kategorien gewisse verwandte Bildungen, welche usuell durch die Namen Punktierung und Synkope nicht mit begriffen werden, nämlich bei ungeraden Taktarten die Bindung der Hälfte der kurzen Zeit an die lange:



als der Punktierung nahe stehend, und der sogenannte **Vorschlagsrhythmus**:



als der Synkope verwandt. Alle diese Bildungen treten nun nach und nach in unseren Beispielen auf und werden leicht verstanden werden. Auch die gelegentliche Einführung der Punktierung eines Unterteilungswertes, welche als Zusammenziehung aus einer Unterteilung zweiten Grades zu erklären ist, kann nun gewagt werden:



Glatte Unterteilungen zweiten Grades sind natürlich noch leichter zu verstehen.

Da die Intervallenlehre nun vervollständigt wird, so steht auch einer weiteren Ausdehnung der Transpositionsübungen nichts mehr im Wege. Heischt die Transposition um eine Quinte hinauf 1 ♯, die um eine Quinte herunter 1 ♭, die um einen Ganzton hinauf 2 ♯, die um einen Ganzton herunter 2 ♭, so ergiebt sich auch für alle weiteren Transpositionen die gleiche Zahl der Versetzungszeichen für die gleichen Abstände, nämlich

eine kleine Terz herunter (!) erfordert 3 ♯ (fis, cis, gis),
" " " hinauf " 3 ♭ (b, es, as),
" große " " " 4 ♯ (fis, cis, gis, dis),
" " " herunter " 4 ♭ (b, es, as, des),
einen Halbton (kleine Sekunde) herunter (!) erfordert 5♯ (fis, cis, gis, dis, ais),
" " " " hinauf erfordert 5 ♭ (b, es, as, des, ges),
" Tritonus (übermäßige Quarte) hinauf erfordert 6 ♯ (fis, cis, gis, dis, ais, eis),
" " (übermäßige Quarte) herunter erfordert 6 ♭ (b, es, as, des, ges, ces),
" chromatischen Halbton hinauf erfordert 7 ♯ (fis, cis, gis, dis, ais, eis, his).
" " " herunter erfordert 7 ♭ (b, es, as, des, ges, ces, fes).

Natürlich wird man nur ganz allmählich soweit vorgehen (weiter überhaupt nicht).

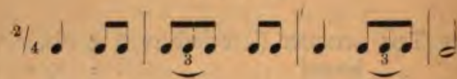
Ehe man die Versetzung in Tonarten mit 4 und mehr Versetzungszeichen verlangt, wird man durch Erklärung der harmonischen Grundlagen der Tonart dem Gedächtnis und Vorstellungsvermögen ein gefestigteres Fundament geben (nächste Lektion).

---

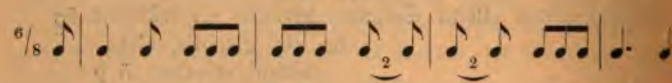
6. Lektion.

Treten innerhalb eines Stückes Unterzweiteilung und Unterdreiteilung neben einander auf, so entstehen, jenachdem die Unterdreiteilung oder die Unterzweiteilung überwiegt und eventuell in der Taktvorzeichnung und Notierungsweise berücksichtigt ist, die unter den Namen Triole und Duole bekannten Bildungen:

Triolen:



Duolen:

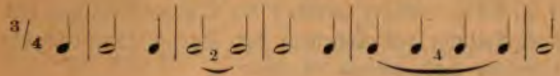


Schwerer zu begreifen und zu hören sind diejenigen Triolen, welche an Stelle von 2 Zählzeiten 3 Noten oder an Stelle von 3 Zählzeiten 2 oder 4 Noten setzen.

Große Triole:



Große Duole und Quartole:



Zu tiefer gehenden Erörterungen über das Wesen solcher Bildungen verweise ich auf das 5. Kapitel meiner „Musikalischen Dynamik und Agogik" (Hamburg 1884), deren Benutzung dem Lehrer überhaupt zu empfehlen ist. Für den Schüler sind übrigens Philosopheme sehr entbehrlich; er soll die Rhythmen direkt durch Aſchauung (richtiger: Anhörung) begreifen und damit seinem produktiven Tonvorstellungsvermögen lebendige Nahrung und Anregung zuführen.

Die bunte Mischung von schlichten Unterteilungen ersten und zweiten Grades mit regelmäßigen Zusammenziehungen, Punktierungen, Synkopen und Triolen (Duolen) erfordert nun bereits ein ziemlich entwickeltes Unterscheidungsvermögen vom Schüler. Die Erlaubnis, vorkommenden Falls Verzierungszeichen als abkürzende Notierung anwenden zu dürfen, wird ihm willkommen sein, setzt aber natürlich eine eingehende Erklärung dieser Zeichen voraus.

Die Beispiele 123 ff mögen erst ohne Pausen (mit Punkten und Doppelpunkten) diktiert und sodann nach erfolgter Erklärung mit Pausen neu geschrieben werden.

Wir nehmen nun an, daß das absolute Ohr sich einigermaßen entwickelt hat und lassen die Beispiele auch mit einigen andern Tönen als c^1 oder a^1 beginnen, nämlich die C-Dur-Beispiele auch mit e^1, g^1 oder c^2, die A-Moll-Beispiele auch mit e^1, c^2 oder e^2. Da wir noch immer entweder C-Dur oder A-Moll als Tonart wählen, so wird sich der Schüler mit dem Fortschritt schnell zurecht finden. Die letzten Beispiele der vorigen Lektion benutzen übrigens ein paarmal c^1 als Anfangston eines A-Moll-Beispiels und a^1 als Anfangston eines C-Dur-Beispiels. Nun ist es Zeit, den Schüler mit dem harmonischen Schema der Dur- und Molltonart vertraut zu machen, damit er die nun häufiger eintretenden Modulationen innerhalb der Beispiele verstehen lerne. Es genügt, wenn ihm vorläufig die Begriffe Tonika,

Unterdominante und Oberdominante (Katechismus der Musik S. 60 ff.) erklärt werden: der Lehrer verlange von ihm die Ausarbeitung des Schemas der Durtonarten bis Cis-Dur und Ces-Dur nach diesem Muster:

Tonika. Oberdominante.
c d e f g a h c | d
Unterdominante.

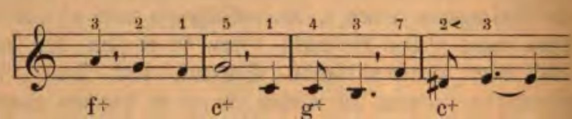
sowie der Molltonarten bis As-Moll und Ais-Moll nach diesem Muster:

Tonika. Oberdominante.
a h c d e f gis a | h
Unterdominante.

wozu darauf hingewiesen ist, daß aufwärts zum Übergang zur Terz der Oberdominante die Terz der Unterdominante erhöht wird und umgekehrt abwärts beim Übergang zur Terz der Unterdominante die Terz der Oberdominante erniedrigt:

III< 3 3> III
e fis gis a und a g f e

Es ist sehr fördersam, wenn einige Diktatbeispiele in der Weise analysiert werden, daß jedem Tone seine Bedeutung als Prim, Terz oder Quint der Tonika, Unter- und Oberdominante übergeschrieben wird und unter den Noten der Eintritt einer neuen Harmonie durch Akkordbezifferung angedeutet z. B. (No. 105):



Daß Harmoniewechsel besonders gern auf schwere Zeitwerte

eintreten, werde dabei nicht vergessen zu erwähnen. So lernt der Schüler schnell begreifen, daß die Formel

Tonika — Unterdominante — Oberdominante — Tonika

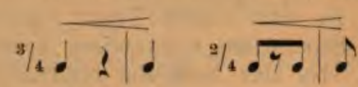
der gewöhnlichen rundläufigen Bewegung der Harmonie entspricht. Damit steht er aber zugleich an der Schwelle der Modulationslehre; denn Modulation ist nichts anderes als Übergang aus der einer Tonart eigenen natürlichen Harmonieentwicklung in die einer andern Tonart eigentümliche, gewöhnlich durch Vermittelung eines beiden Tonarten gemeinsamen Akkords, oder aber durch eine derartige Veränderung eines Akkords, daß er zu einem der neuen Tonart eigenen wird. Daß der Unterdominante die Sexte, der Oberdominante die Septime so häufig beigegeben wird, daß diese Töne als deren charakteristische Dissonanzen gelten müssen, kann gelegentlich auch mit angemerkt werden. Wir können hier die Harmonielehre nicht abhandeln, setzen aber voraus, daß der Lehrer wissen wird, wie er allmählich den Gesichtskreis des Schülers zu erweitern hat, um das Diktat immer nutzbringender zu gestalten. Die Transpositionsarbeiten haben übrigens den Schüler praktisch nun bereits so in den Tonarten heimisch gemacht, daß er mit Freuden jeden allgemeinen Gesichtspunkt begrüßen wird, der ihm ermöglicht, Einzelerscheinungen allgemein zu erfassen.

---

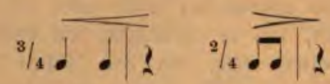
7. Lektion.

Das nur einstimmige Diktat erreicht endlich seine höchste Vielgestaltigkeit und stellt die schwersten Probleme, wenn wir nun auch alle die frappanten Wirkungen mit in Betracht ziehen, welche durch das Auftreten von Pausen an gewichtigerer Stelle entstehen. Alle bisher vorkommenden Pausen erschienen am Ende von Motiven, wenn nicht von Taktmotiven, so doch von Unterteilungsmotiven. Die Endpause als Verkürzung des abschließenden Tonwertes nach Erreichung

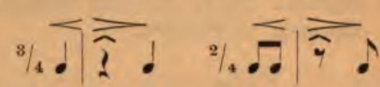
des Schwerpunktes ist eine überaus häufige und sehr leicht verständliche Bildung; sie setzt eben nur an Stelle des diminuendo das gänzliche Verklingen des Tones. Dagegen haben nun aber Pausen, die vor Erreichung des Schwerpunktes die Motive durchschneiden, etwas aufregendes, das noch fortgehende crescendo erstreckt sich auch auf die Pause mit, d. h. wird als Anwachsen der Verneinung des Tönens, als Verstärkung der Pausenwirkung verstanden (negatives crescendo):



Tritt statt der Schwerpunktsnote selbst eine Pause auf, so gleicht diese einem jähen Abgrunde, die Melodie stürzt in dem Moment, wo sie einen Höhepunkt zu erreichen meint, unerwartet ins Nichts herab:

 u. s. w.

Das merkwürdigste aber ist, daß weibliche Endungen über eine Pause hinweg möglich sind:



Wird eine solche Pause zu kurz bemessen, so wird leicht die weibliche Endung nicht verstanden, während eine geringe Dehnung die Pause geradezu singend ausdrucksvoll macht.

Wir lassen nun auch die Beschränkung auf die Tonarten C-Dur und A-Moll fallen und bringen Beispiele in beliebigen anderen Tonarten; die Bewegung in denselben ist ganz abgesehen von aller sonstigen praktischen Musikübung durch die fortgesetzten Transpositionsübungen geläufig gemacht worden, so daß es sich eigentlich nur um das Erkennen des Anfangstones handelt. Immerhin werden doch noch mancherlei Fehler zu korrigieren sein, wenn es sich um seltenere

Stimmschritte innerhalb einer Tonart wie Gis-Moll oder Des-Dur handelt. Für die Erläuterungen des formalen Aufbaues bieten unsere Beispiele neues Material durch Einführung verschiedenartiger Störungen der strengen Symmetrie. Wie weit der Lehrer mit deren Erklärung gehen kann, muß er nach dem Grade der Vorbildung seiner Schüler ermessen. Es wird aber keinerlei Bedenken haben, an der Hand des Katechismus „Formenlehre" durch Beischrift der Rangzahlen der Takte unterm Taktstrich zum Verständnis aller solcher Bildungen zu führen. Am leichtesten werden die Schlußbestätigungen (4^a, 4^b, 8^a ꝛc.) verstanden; doch ist auch die Überspringung eines leichten Taktes, besonders wenn auch der Anfang mit dem schweren (2.) Takte geschah, sehr einleuchtend (Ordnung: schwer-leicht-schwer — schwer-leicht-schwer [Scheindreitaktigkeit]). Sind aber überhaupt erst die Prinzipien begriffen, so ist es auch unbedenklich, gelegentlich vorkommende Takttriolen zu erklären und auch das Untergehen des Endes im neuen Anfang wird begriffen werden (8 = 1 oder 2). Mehr Schwierigkeit macht vielleicht die volle Erfassung von dreigliedrigen Halbsätzen der Ordnung
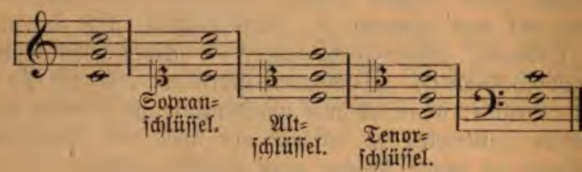
$$\overline{2 + 2} + 2 \quad (\text{the second } 2 + 2 \text{ bracketed below})$$

d. h. wo zwei antwortende Takte zugleich wieder als erstes Glied zwei weiter antwortenden gegenüberstehen, wie es häufig vorkommt, wo eine Sequenz die Form weitet. Daß die Unterdominante den achten Takt zum sechsten macht, daß ein Trugschluß zwar schließt, aber entweder Schlußkorrektur oder einen neuen Nachsatz bedingt, wird ebenfalls bei vorkommender Gelegenheit bemerkt.

Transpositionen sind auch fernerhin noch zu empfehlen, besonders solche aus Kreuz-Tonarten in Be-Tonarten (z. B. aus Gis-Moll nach B-Moll, aus Des-Dur nach H-Dur, u. s. w.). Erst dadurch wird vollständige Routine in der Verwandlung der Versetzungszeichen erlangt werden. Da die Beispiele nun schon längst nicht mehr zum Absingen geeignet sind, so binden wir uns nicht mehr an eine bestimmte Tonlage, sondern geben auch gelegentlich Beispiele im Baßschlüssel. Schüler,

welche die Musik zum Lebensberuf machen, oder solche, welche durch Studien und schriftliche Arbeiten in der Harmonielehre einen soliden Grund für höhere Musikbildung legen, sind anzuhalten, sich für die Transposition auch passenden Falls eines der C-Schlüssel (Altschlüssel, Tenorschlüssel, Sopranschlüssel) zu bedienen, woraus ihnen für das a vista-Transponieren große Vorteile erwachsen (vgl. Katechismus „Generalbaßspiel“).

Die Anweisung für die Erlernung dieser Schlüssel ist einfach genug; man prägt sich das Verhältnis folgender Töne ein:



8—10. Lektion.

Wir gehen nun zu mehrstimmigen Beispielen über. Die ersten geben wir so einfach, daß sie nicht notwendig bis nach Absolvierung der 7. Lektion aufgeschoben zu werden brauchen; vielmehr wird der Lehrer nach eigenem Ermessen zur Auffrischung des Interesses bereits auf früheren Stufen einzelne zweistimmige Übungen einschalten. Ist die Klasse aus sehr verschieden entwickelten Schülern zusammengesetzt, so empfiehlt es sich, dann und wann zweistimmige Beispiele zu diktieren, bei denen die minder entwickelten nur die Oberstimme nachschreiben, während von den Begabteren beide verlangt werden. Insbesondere eignen sich dazu die kanonischen Beispiele, da das Verfolgen der Imitationen den Schülern ein besonderes Vergnügen bereitet. Auch sei dem Lehrer zu seiner eigenen Unterhaltung beim Diktieren die Erfindung guter Kontrapunkte zu den Aufgaben der 1.—7. Lektion empfohlen,

ie er für die Begabteren mitspielt. Die meisten hier mitgeteilten Beispiele sind in der Diktatstunde selbst erfunden; das zeitraubende Wiederholen und Pausieren giebt dem Lehrer Muße genug, selbst die künstlichsten kanonischen Beispiele während der Stunde auszuarbeiten.

Es giebt zwei grundverschiedene Weisen der Auffassung und Nachschrift, demgemäß auch des Diktierens mehrstimmiger Beispiele. Man kann nämlich vom Schüler entweder verlangen

a) daß er die einzelnen Zusammenklänge höre,
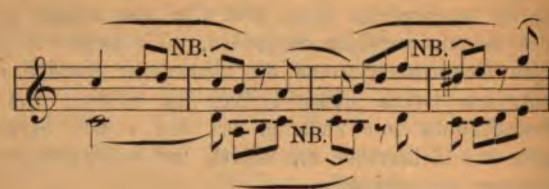
oder aber

b) daß er den Gang der einzelnen Stimmen verfolge.

Beides sind nützliche Übungen. Die erste Art des Hörens verlange man nur bei den einfachsten Note gegen Note gesetzten Beispielen. Das Erkennen der Terzen, Sexten, Oktaven u. s. w. als Zusammenklänge glückt aber keineswegs allen Schülern so schnell wie man glauben sollte, wenn sie dieselben Intervalle in der Melodie sehr wohl erkennen. Durch die Obertöne und Kombinationstöne entstehen nämlich zu leicht Täuschungen über die effektive Entfernung der Töne, obgleich ihr harmonischer Sinn vom Ohr noch leichter erfaßt wird als bei einstimmigen Beispielen. Die mehr als zweistimmigen Beispiele erfordern die wiederholte Angabe jedes Akkordes, um korrekt nachgeschrieben zu werden; nur im äußersten Notfalle und vielleicht bei den ersten Versuchen arpeggiere der Diktierende den Akkord, um das Erkennen der Entfernungen zu erleichtern.
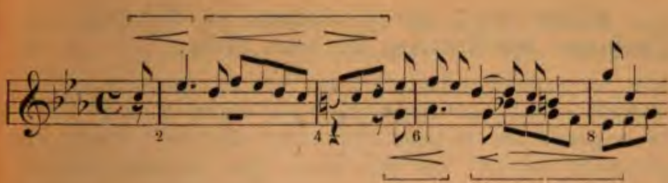
Daß die mehrstimmigen Diktatbeispiele die passendste Gelegenheit zu eingehenden Erörterungen über Harmonie geben, ist einleuchtend. Wie weit der Lehrer damit gehen kann, muß natürlich seinem Ermessen überlassen bleiben. Jedenfalls aber wird er soweit gehen müssen, daß er den Schülern die wesentlichsten Formen der Ober- und Unterdominantharmonien geläufig werden läßt; auch die dorische und neapolitanische Sexte müssen ihnen erläutert werden, sobald sie vorkommen. Bei den modulierenden Beispielen sind

die Mittel der Modulation aufzuweisen. Durch solche fortgesetzt neben den Diktatübungen hergehende Erläuterungen aus dem Gebiet der allgemeinen Musiklehre wird das Interesse immer neu angeregt und wach gehalten; jedenfalls sind solche Aufklärungen an lebendigen, klingenden Beispielen für den Schüler wertvoller als Vorträge ex cathedra. An Schulen, wo außer den Singstunden, für deren teilweise Umwandlung in Diktatstunden dieses Schriftchen wirken möchte, keine besonderen Musikstunden bestehen, ist eine solche Verbindung eigentlich selbstverständlich. An Musikschulen, wo beim Unterricht im Spiel der Instrumente das Wesentliche der allgemeinen Musiklehre erlernt wird (wenigstens das die Notenschrift Angehende) wird dagegen der Lehrer hauptsächlich die rhythmische Theorie im Auge behalten. Die Note gegen Note gesetzten zweistimmigen Beispiele bringen freilich keine neuen Ergebnisse für dieselbe. Sobald aber die beiden Stimmen beginnen, sich freier zu bewegen, kommen Fälle vor, wo die eine Stimme noch eine weibliche Endung zu bringen hat, während die andere schon weiter geht, sodaß also (natürlich nur innerhalb der Grenzen eines Taktes), die beiden Stimmen verschiedene Phrasierung aufweisen, wie z. B.:



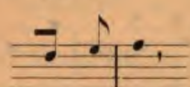
Hier zwingen die Vorhalte immer in der einen Stimme zur Annahme einer weiblichen Endung, während die andere bereits auf das zweite Achtel weitergeht.

Mehrstimmige Beispiele bringen mehr Gelegenheit zur Störung des streng symmetrischen Aufbaues, besonders wenn die Stimmen abwechselnd die Aufmerksamkeit auf sich ziehen durch Übernahme eines hervorragenden Themas, wie z. B. (Bach):

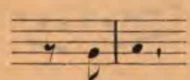


Die oben angedeutete zweite Art des Diktierens und Nachschreibens mehrstimmiger Beispiele wird am besten so gehandhabt, daß zunächst nur die Oberstimme nachgeschrieben wird und erst nach vollständiger Beendigung derselben die zweite. Natürlich bedarf es dazu eines nochmaligen ausführlichen Diktierens. Es ist zwar auch derart möglich, daß jedes Bruchstück (Taktmotiv) ein oder zweimal mehr gespielt wird, um erst die Niederschrift der einen, dann die der zweiten Stimme zu ermöglichen, also z. B. um die Takte 6—8 des obigen Beispiels nachzuschreiben derart, daß

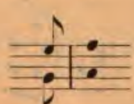
a) zunächst der 4—6. Takt gespielt wird (beide Stimmen), um den Anschluß der Oberstimme an das vorausgehende Motiv klarzustellen und die vorläufige Notierung der Oberstimme zu ermöglichen:
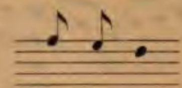


b) Takt 4—6 noch einmal, um den Einsatz der Unterstimme zu erkennen und deren erstes Motiv bis auf die Endnote zu notieren:
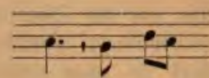


c) Takt 6 noch einmal zur Kontrolierung der Zusammenklänge:
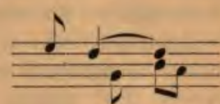


d) Takt 6—7 zur Klarstellung des Anschlusses der Oberstimme und Notierung von deren Motiv:



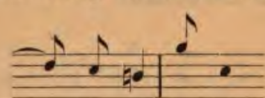
e) Takt 6—7 noch einmal zur Klarstellung des Anschlusses der Unterstimme und Notierung von deren neuem Motiv:



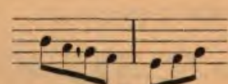
f) Takt 7 noch einmal zur Kontrole der Zusammenklänge:
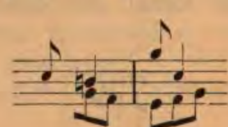


g) Takt 7—8 zur Klarstellung des Anschlusses der Oberstimme und Notierung von deren neuem Motiv:



h) Takt 7—8 noch einmal zur Klarstellung des Anschlusses der Unterstimme und Notierung von deren neuem Motiv:

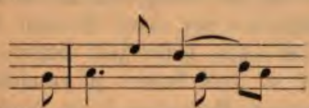


i) Takt 8 noch einmal zur Kontrole der Zusammenklänge:



oder aber mit Wiederholung der zweitaktigen Stücke auch für die Kontrole der Zusammenklänge. Allein diese Art der Handhabung hat für den Diktierenden insofern ihr mißliches, als er immer auf beide Stimmen zugleich Rücksicht zu nehmen hat und daher sehr peinlich die Grenzen der Motive einhalten muß, wenn nicht ein Teil der Bedeutung der Übung für die Ausbildung in der Erkenntnis des Wesens der Phrasierung verloren gehen soll.

Wird dagegen zuerst eine Stimme vollständig (durch das ganze Beispiel) notiert und erst (gleichsam als neues Diktatbeispiel) die zweite darunter nachgetragen, so kann man während der Niederschrift der Oberstimme eventuell mit der Unterstimme zurückbleiben und auch ohne Bedenken über die Motivgrenzen hinübergehen und damit für die Dauer längerer Noten oder Pausen der Oberstimmen vorläufigen Aufschluß geben, z. B. oben bei d—f:



sodaß das Viertel d der Oberstimme bereits mit Bindebogen notiert werden kann.

Allein nicht nur darum ist diese Weise die zu bevorzugende; sie hat einen gar nicht hoch genug anzuschlagenden pädagogischen Wert sofern sie den auffassenden Geist gewöhnt, einer Stimme zu folgen, welche durch eine andere mehr hervortretende gedeckt wird. Sie ist die eigentliche Vorschule für das polyphone Hören.

Wenn auch das Diktat nicht bis zu so hoher Stufe weitergetrieben werden kann, daß es etwa ganze Quartettsätze oder polyphone Chorwerke nachzuschreiben befähigt (ich denke dabei an Mozart), so liegt doch auf der Hand, daß es wesentlich dazu beitragen muß, die Fähigkeit auszubilden oder zu fördern, den verschiedenen Verschlingungen der Stimmen im Orchester- und Chorsatz zu folgen.

Die kanonischen zweistimmigen Sätze sind für den kontrapunktisch geschulten Hörer leichter zu verfolgen als die

frei kontrapunktierten; der bei einigen derselben eintretende Wechsel in der Form des Kanons bedingt aber doch volle Aufmerksamkeit und wirkliches Verfolgen der zweiten Stimme. Der Lehrer sage daher nicht zu Anfang, sondern erst nach Beendigung des Diktats, wie der Kanon gebildet ist. Entdeckt der Schüler selbst die Form der Nachahmung, so wird ihm das eine angenehme Hülfe sein; dennoch wird er nicht nur mechanisch die zweite Stimme aus der ersten entwickeln können, weil er nicht weiß, ob nicht hier oder dort eine Licenz oder ein Austausch der Rollen der beiden Stimmen die Strenge der Konsequenz durchbricht.

Weiterer Bemerkungen bedarf es hier nicht; was in den letzten Lektionen vor Beginn der mehrstimmigen Übungen über kompliziertere rhythmische Bildungen (Synkopen, Innenpausen ꝛc.) erklärt worden, erhält bei den mehrstimmigen Übungen einleuchtende Bestätigung und wird leichter verständlich, da zumeist auf die durch Synkopierungen oder Pausen unterdrückten Zählzeiten der einen Stimme die andere Toneinsätze bringt. Ich mache daher zum Schluß nochmals darauf aufmerksam, daß es dem Lehrer zu empfehlen ist, bei den früheren einstimmigen Beispielen sei es durch Hinzuerfindung eines guten Kontrapunktes, sei es auch nur durch Markierung eines Basses, gelegentlich die Auffassung zu erleichtern: das immer zu thun, wäre dagegen falsch. Von den Kontrapunktschülern, welche noch am Diktat teilnahmen, verlangte ich auch als häusliche Arbeit statt der Transpositionen gelegentlich die Ausarbeitung guter Kontrapunkte zu dem Diktat. Ebenfalls instruktiv ist es, zu Hause die Stimmen der zweistimmigen Beispiele versetzen zu lassen (nach dem Prinzip des doppelten Kontrapunktes in der Oktave), wodurch ihr Interesse für derartige Arbeiten angeregt wird.

Ich prätendiere nicht, mit der vorliegenden, immerhin nur bescheidenen und beschränkten Auswahl von Diktatbeispielen etwas bleibendes geschaffen zu haben, beabsichtige vielmehr nur, damit einen weiteren kräftigen Anstoß für allgemeine Verbreitung des Diktats als Unterrichtsmittel zu geben. Daß Lavignacs reiche Beispielsammlung (1560 Aufgaben, meist mit vielfachen Varianten) nicht nur wegen ihres hohen Preises

(25 Franken netto) nicht geeignet ist, nach jeder Richtung den Nutzen zu stiften, dessen das Diktat fähig ist, habe ich s. Z. im „Musikalischen Wochenblatt“ ausführlicher nachgewiesen. Das hohe Verdienst, die Bedeutung des Diktats zuerst in das rechte Licht gesetzt und die Art seiner praktischen mechanischen Handhabung auseinandergesetzt zu haben, bleibt aber Herrn Professor Lavignac unbestritten. Lehrer, welche die Kosten nicht zu scheuen brauchen, werden auch aus der Mitbenutzung des Werkes großen Vorteil ziehen können, wenn sie der merkwürdigen Einseitigkeit der Beispiele, dem gänzlichen Mangel an auftaktigen Bildungen durch geringe Modifikationen der einzelnen Aufgaben abhelfen; die erforderlichen Gesichtspunkte für solche Änderungen denke ich durch meine Beispiele unzweideutig an die Hand gegeben zu haben.
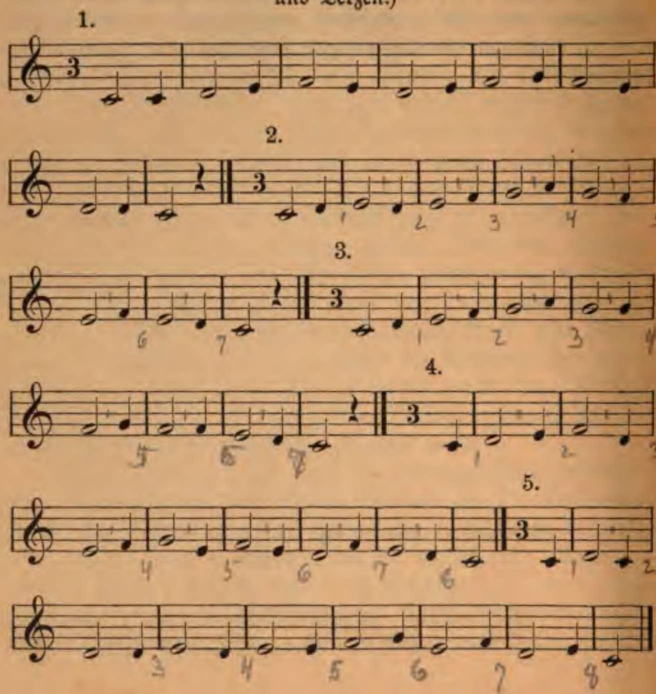
Es würde mich freuen, wenn Lehrer, welche mein Buch anwenden, mir ihre praktischen Erfahrungen mitteilen und mir zu künftigen Verbesserungen desselben die Hand bieten wollten!

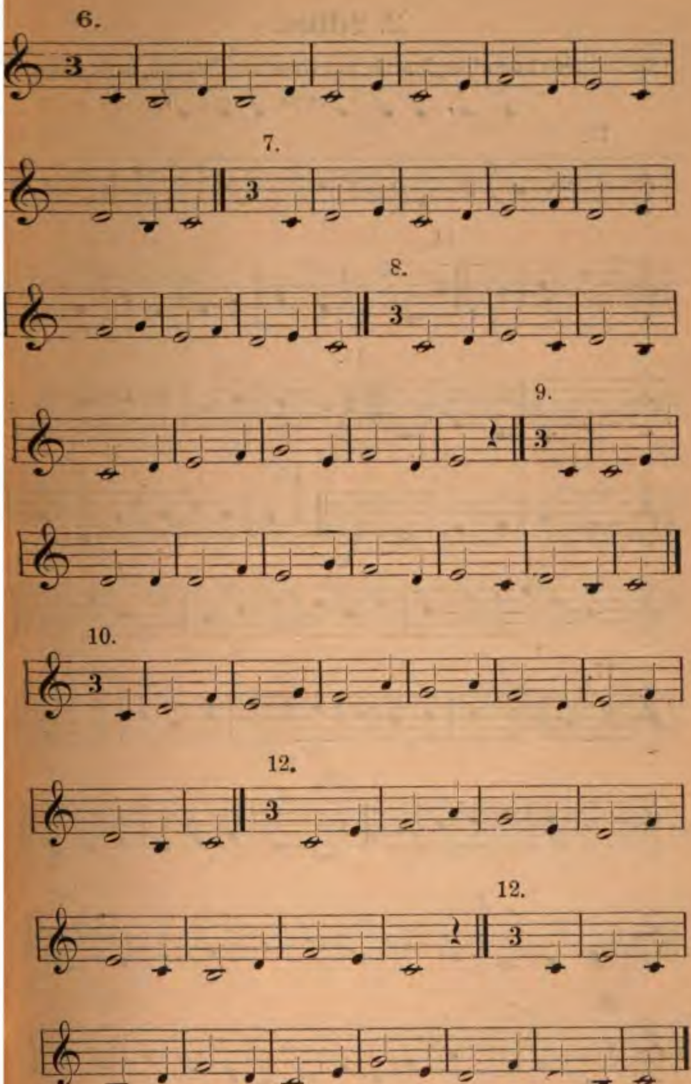
Beispiele

(vom Lehrer nach Befund zu vermehren und zu verändern).

1. Lektion.

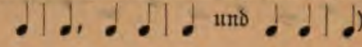
(Durbeispiele, von c^1 beginnend, Motiv ♩ | 𝅗𝅥, in Sekunden und Terzen.)
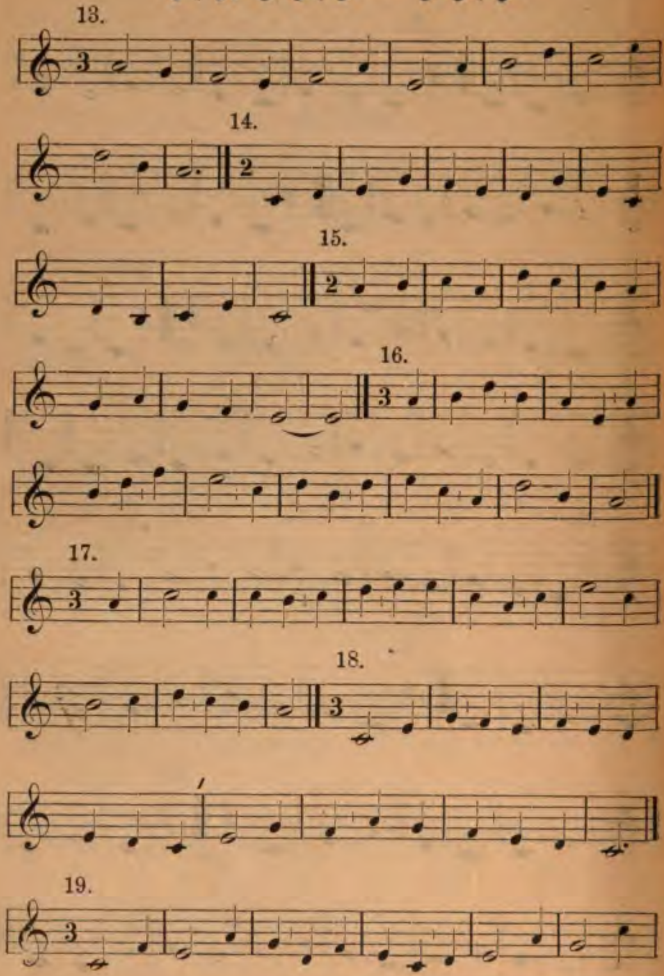



6.
7.
8.
9.
10.
12.
12.

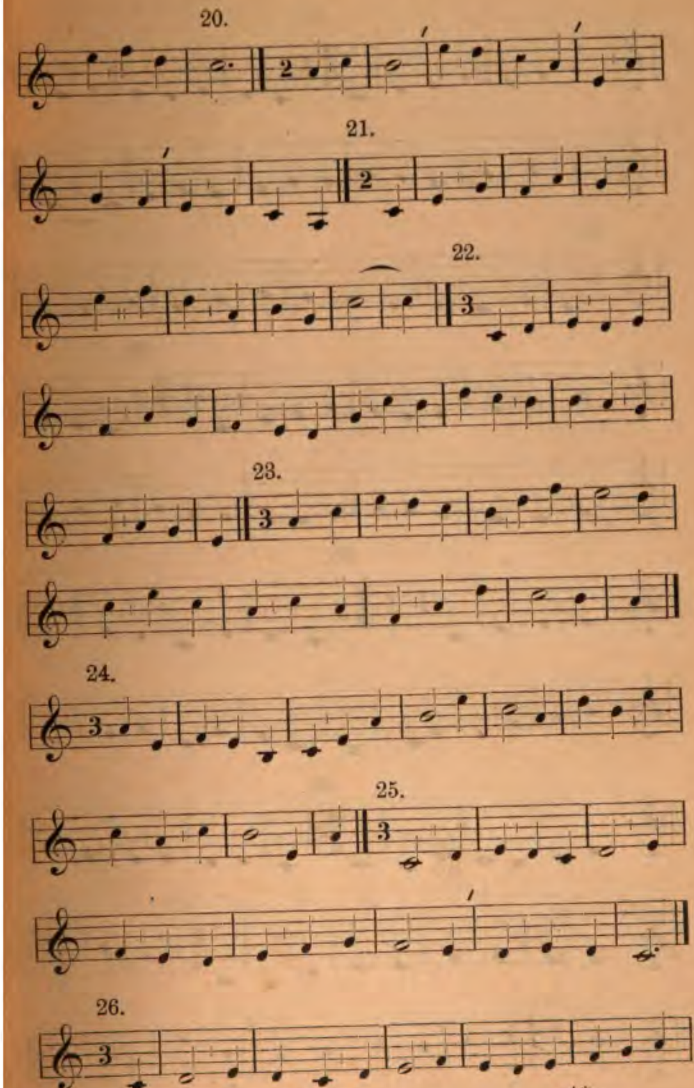
2. Lektion.

(Mollbeispiele von a[1] beginnend, mit einzelnen Quarten, neue Motive:

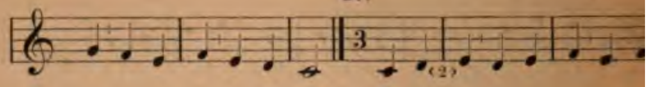


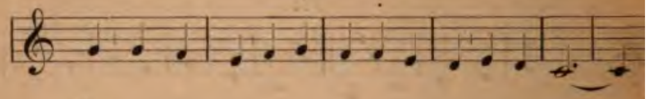
)



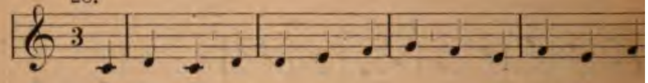

20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.

27.
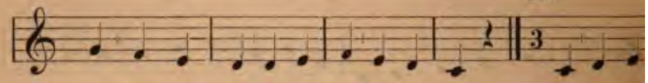


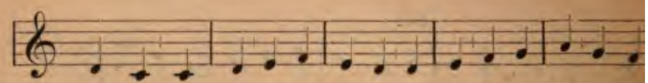


28.

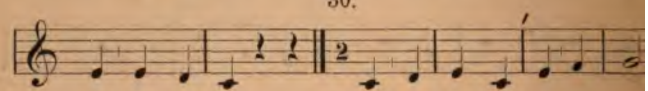


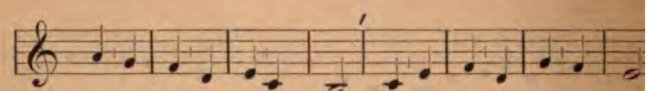
29.



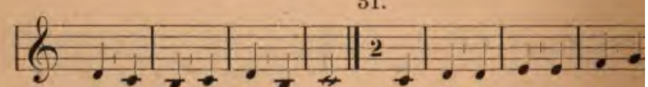


30.

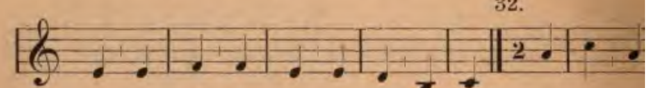


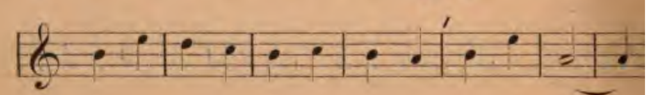


31.

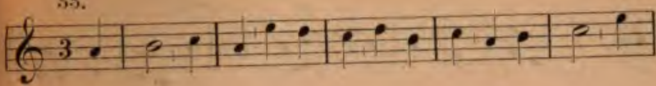


32.

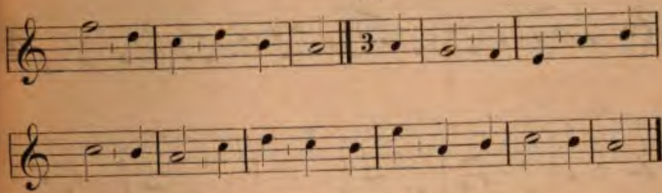




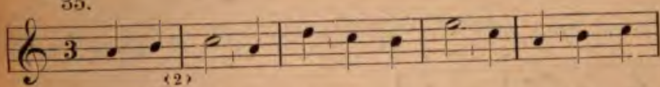
33.



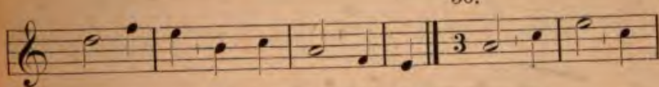
34.

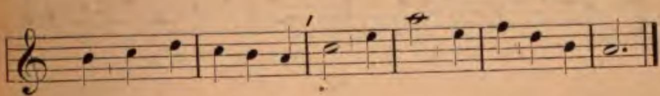


35.



36.

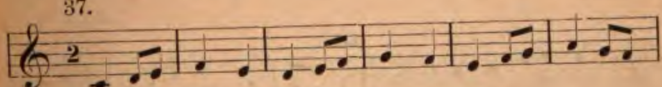




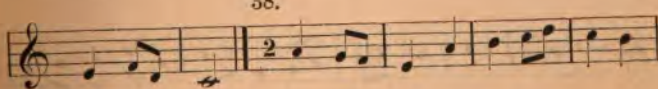
3. Lektion.
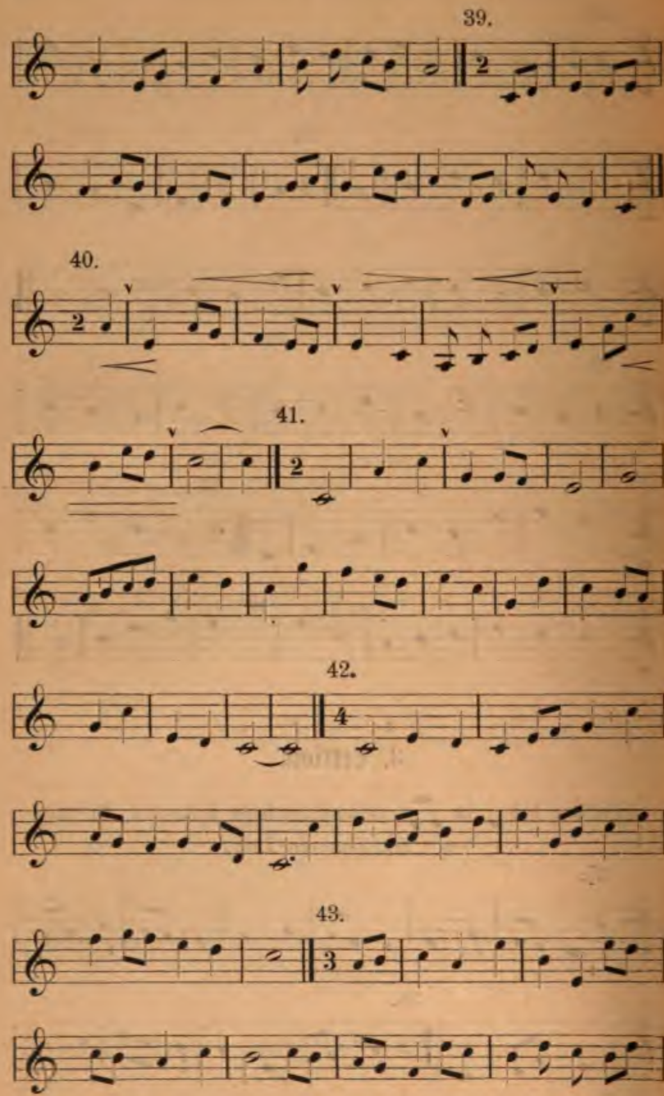
(Teilung des ♩ in ♫; zusammengesetzte Taktarten, Anfang mit dem schweren Takt.)

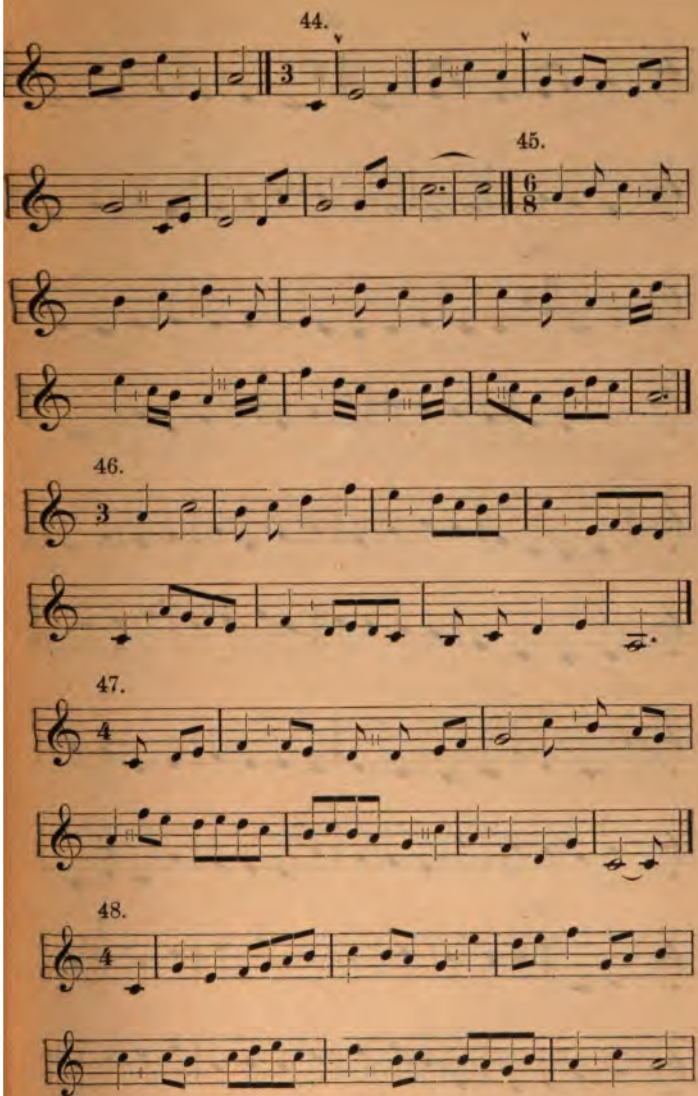
37.
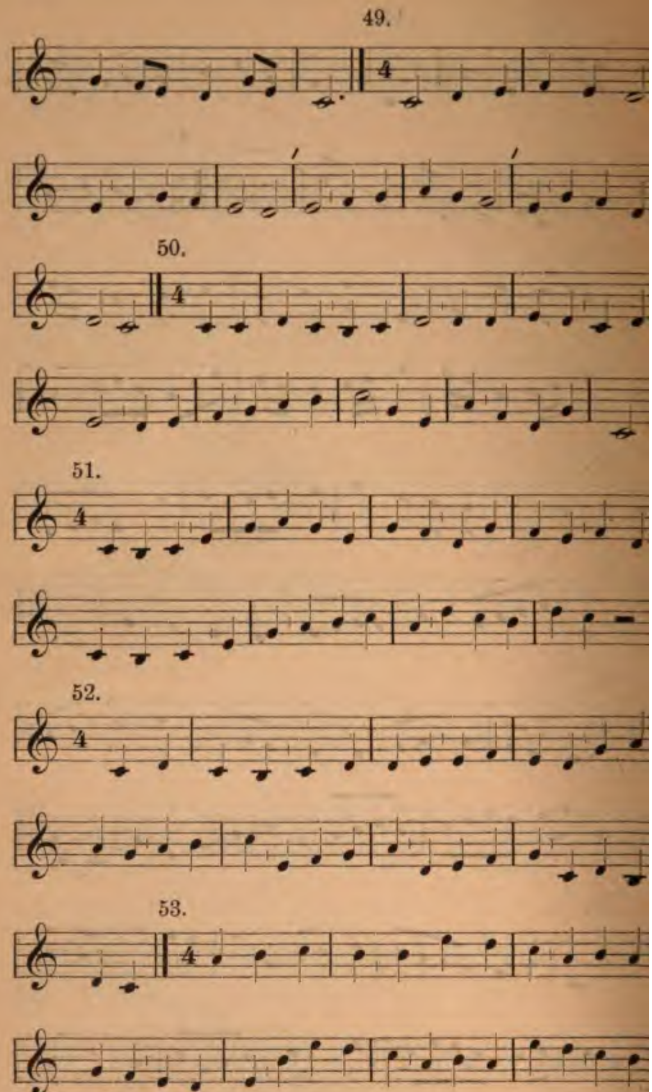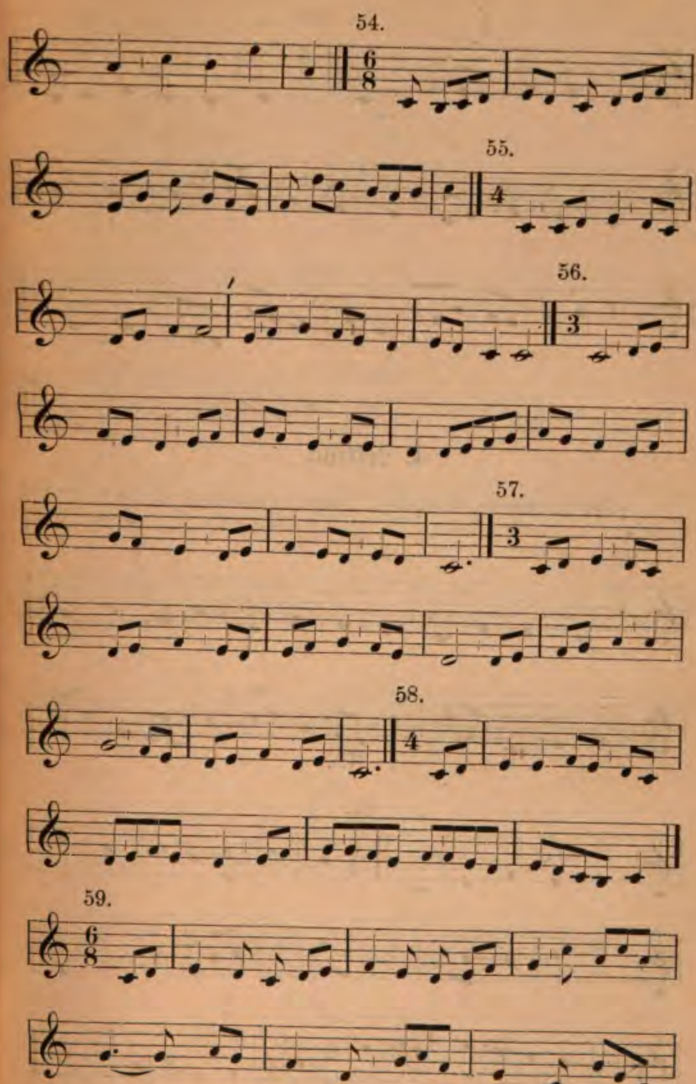


38.



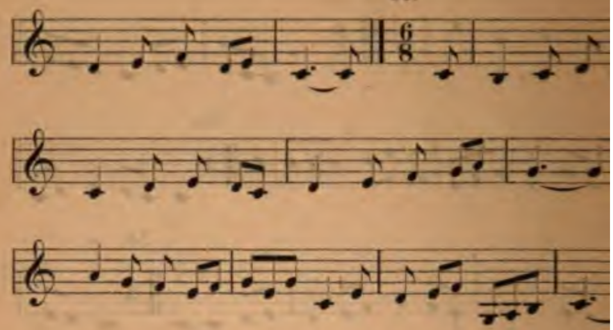

39.
40.
41.
42.
43.


44.
45.
46.
47.
48.


49.
50.
51.
52.
53.


54.
55.
56.
57.
58.
59.
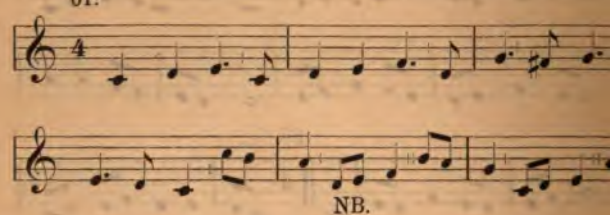
60.



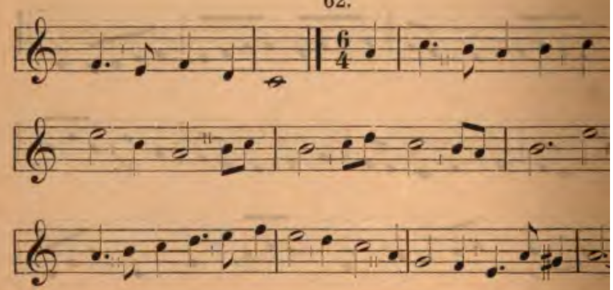
4. Lektion.

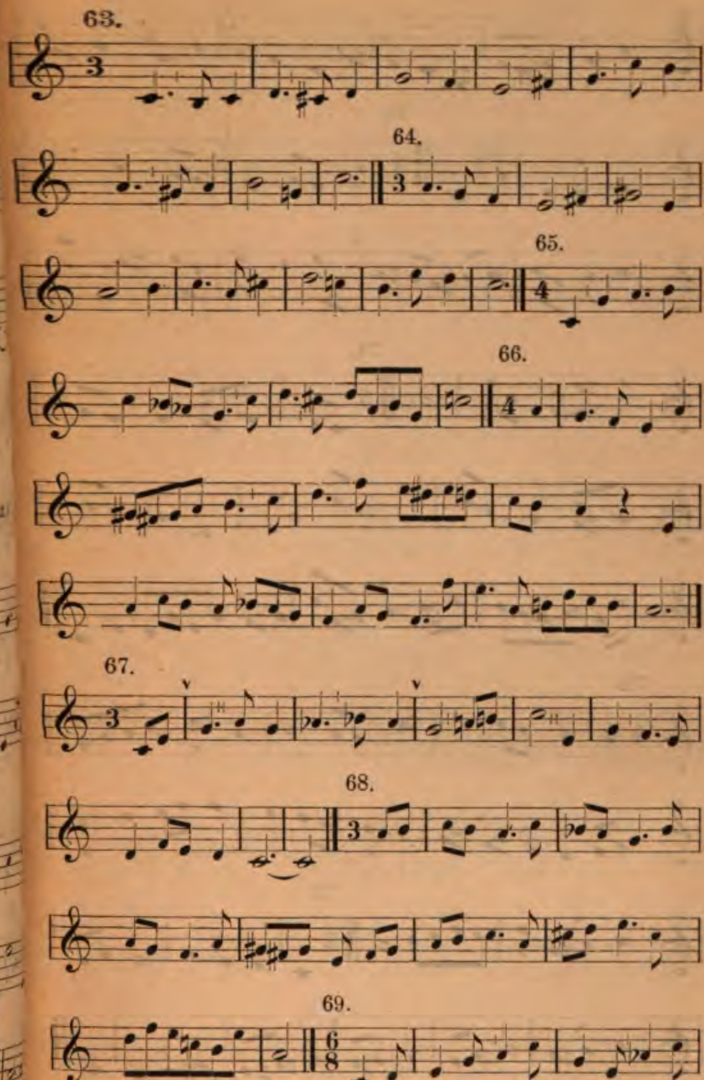
(Der punktierte Rhythmus, leichte chromatische Noten.)

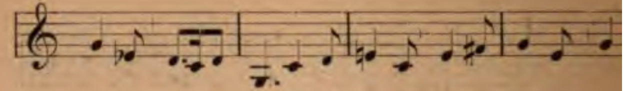
61.



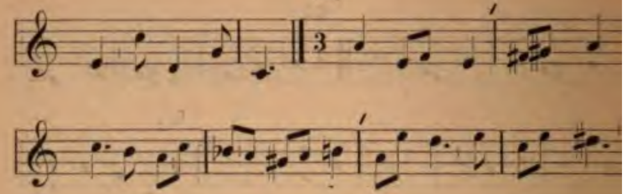
62.
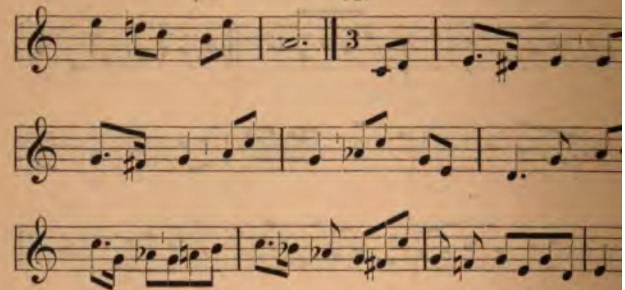



63.
64.
65.
66.
67.
68.
69.
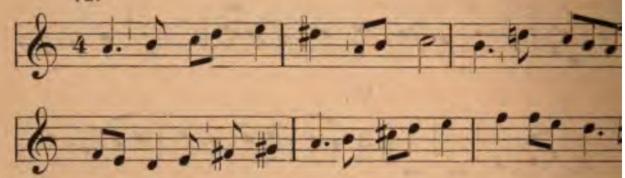


70.



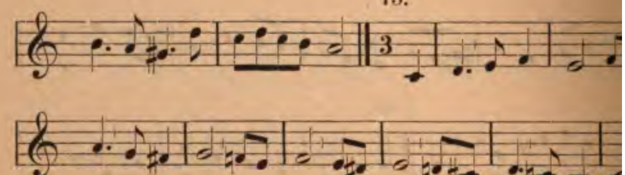
71.
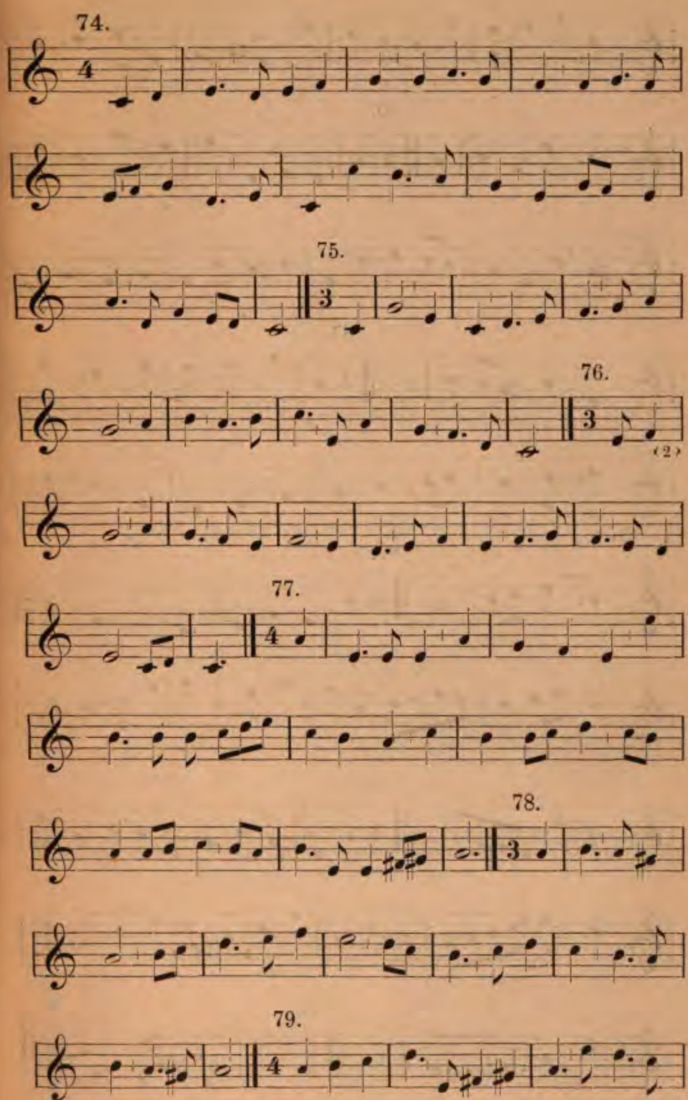


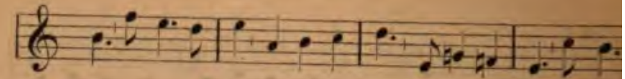
72.



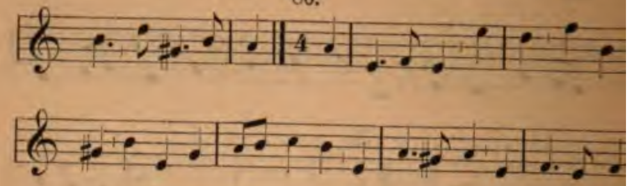
73.



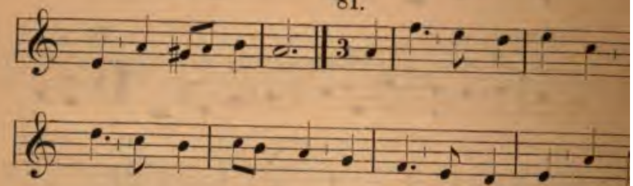

74.
75.
76.
(2)
77.
78.
79.
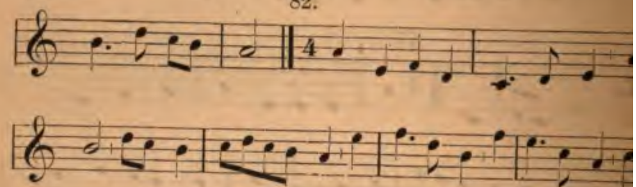


80.



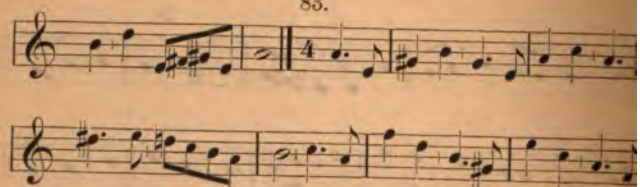
81.



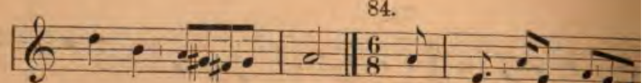
82.

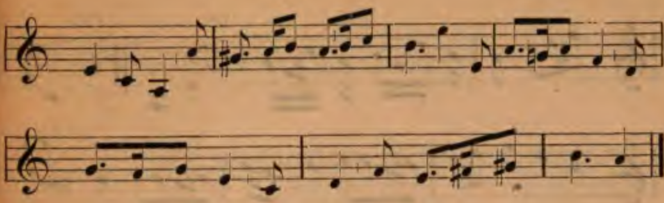


83.



84.

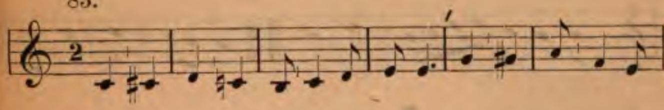




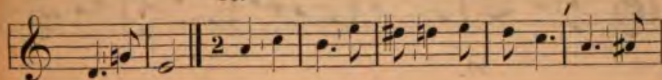
5. Lektion.

(Vorschlagsrhythmus, Synkope, wirkliche Chromatik, Unterteilungen zweiten Grades.)

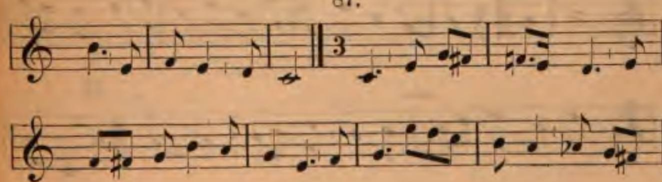
85.



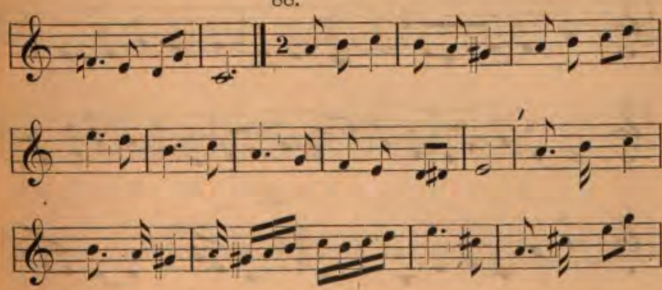
86.
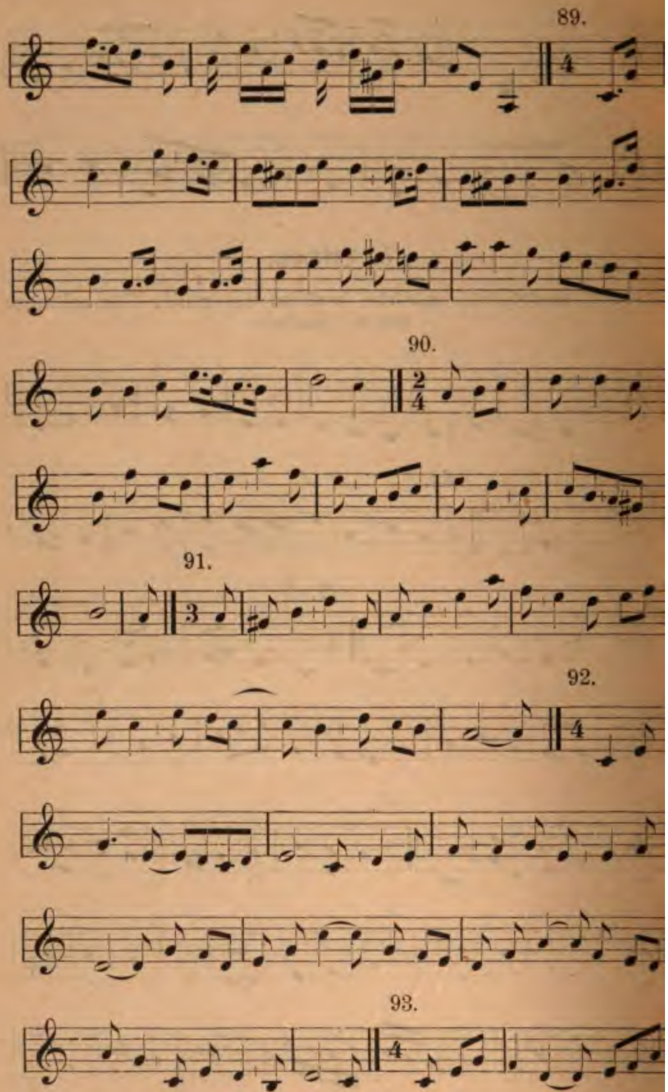


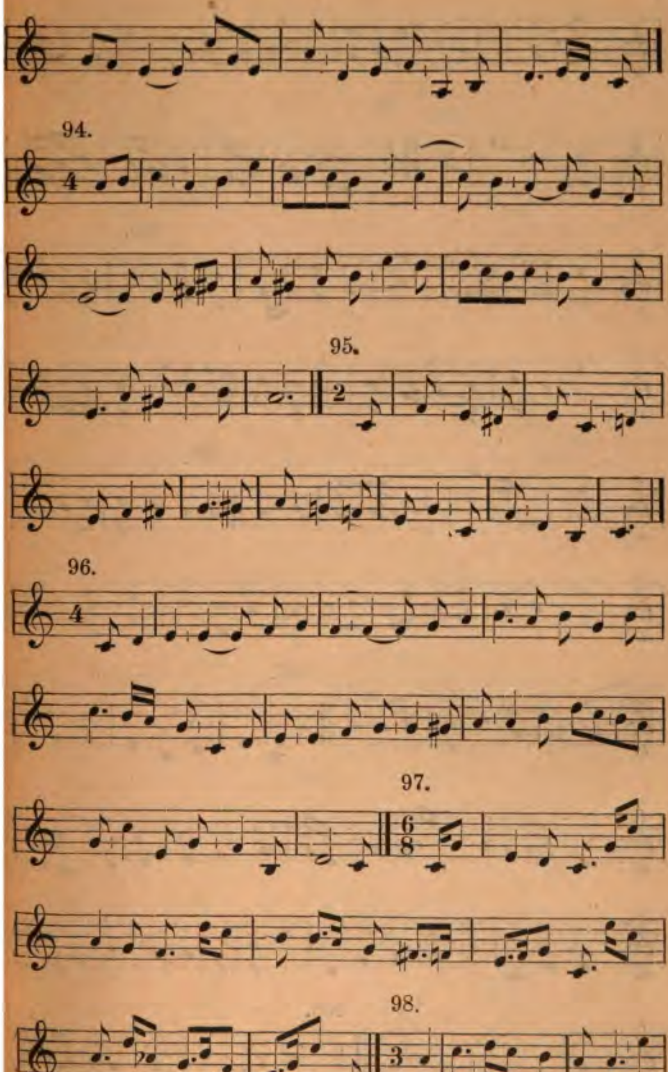
87.
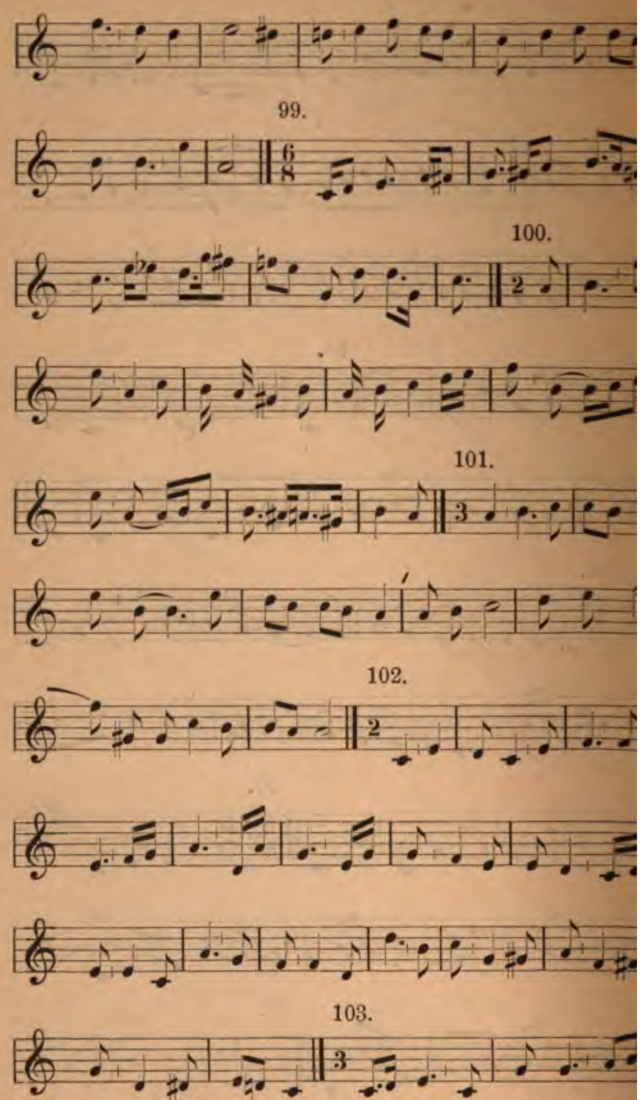


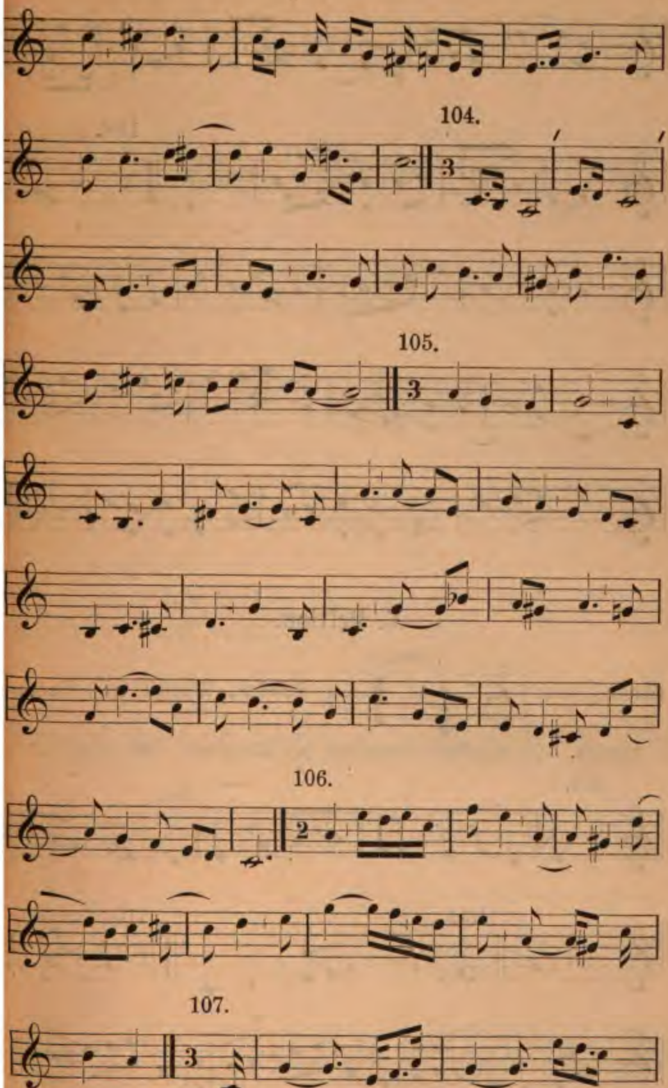
88.

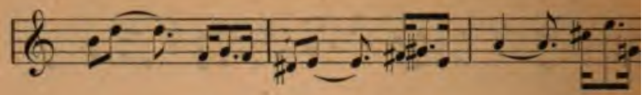



89.
90.
91.
92.
93.
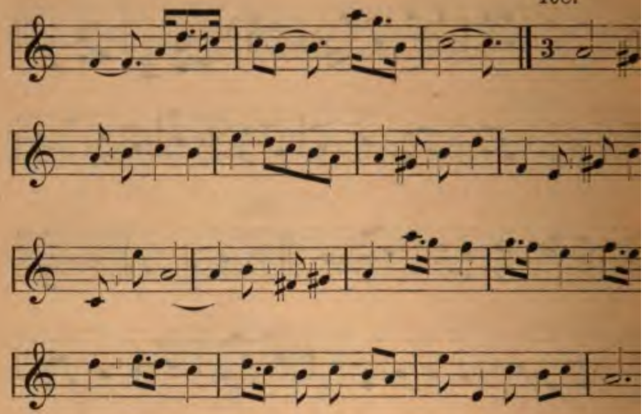

94.
95.
96.
97.
98.


99.
6/8
100.
2
101.
3
102.
2
103.
3


104.
105.
106.
107.



108.



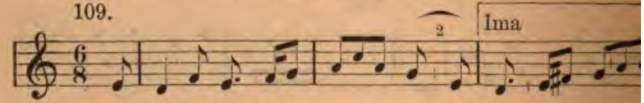
6. Lektion.
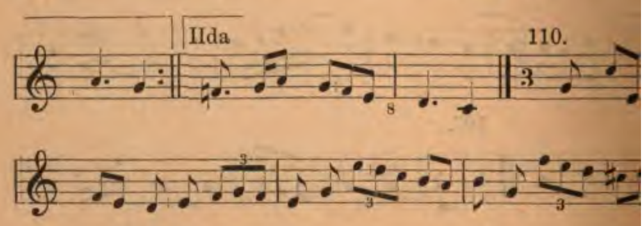
(Anfang mit: 

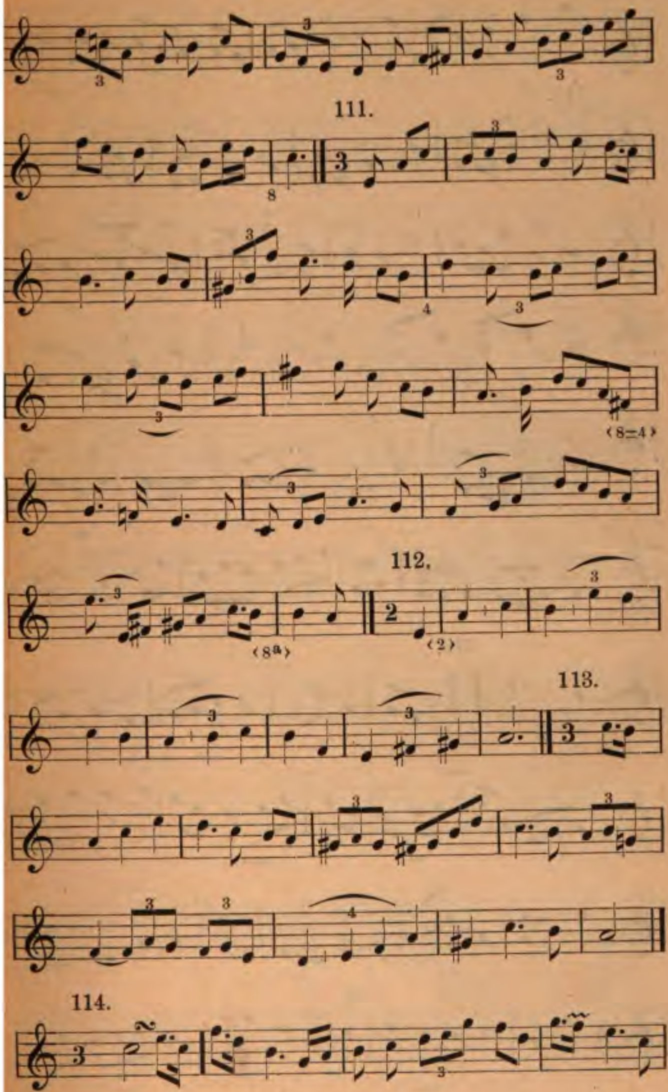
Triolen, Duolen ꝛc. Verz
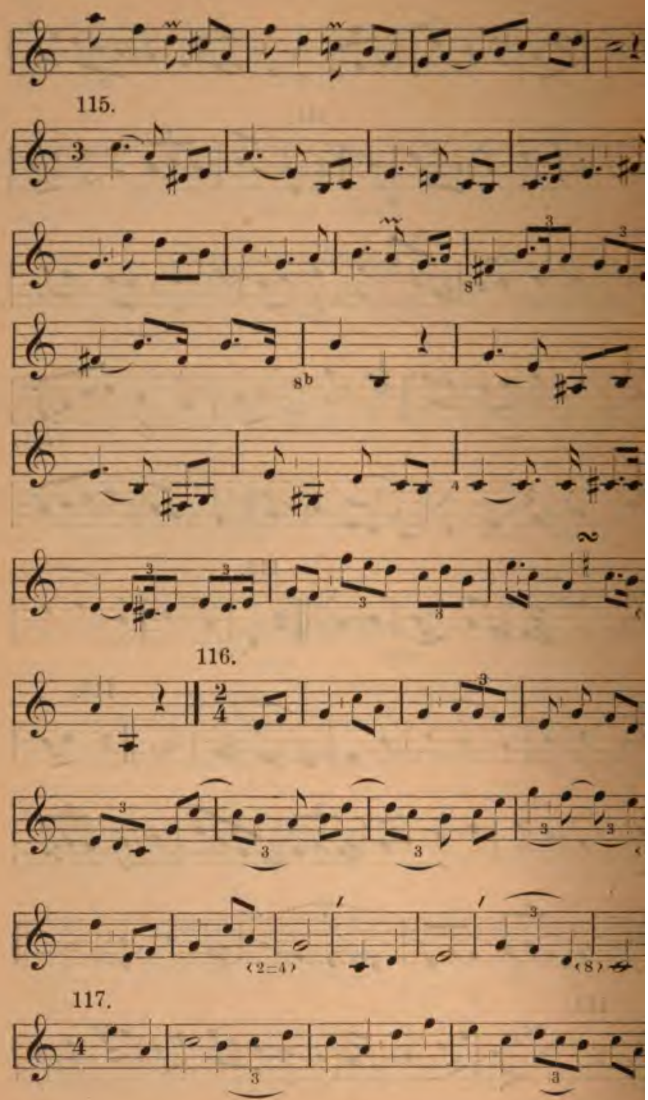
rungen. Harmonische Grundlage der Tonarten. Modulation.)
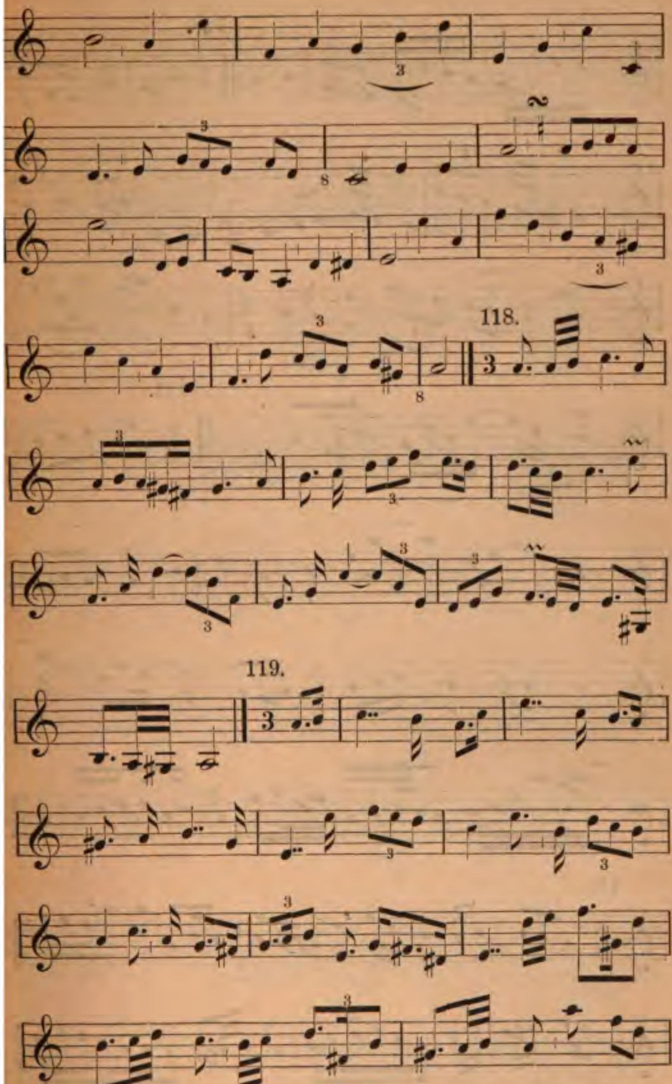
109.



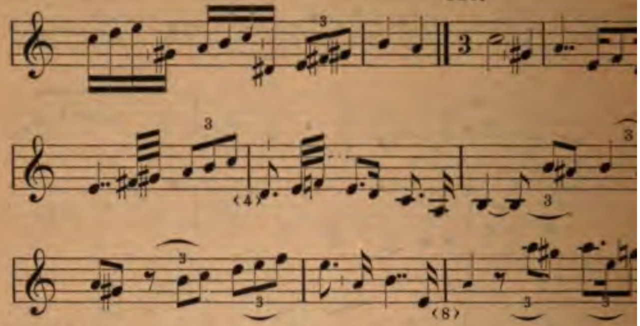



111.
112.
113.
114.
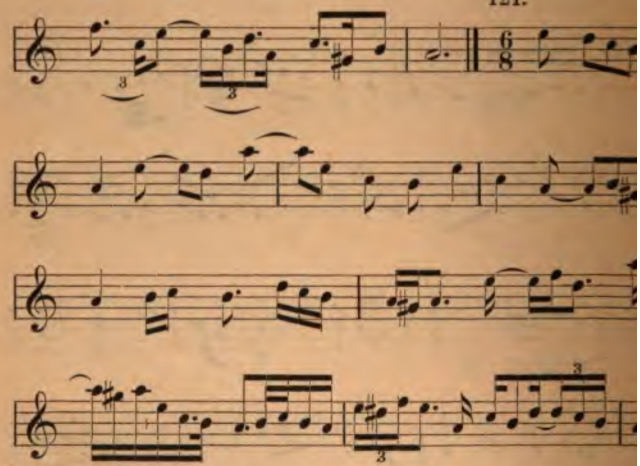

115.
116.
117.


118.
119.
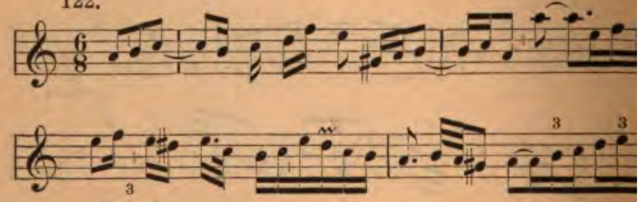
120.
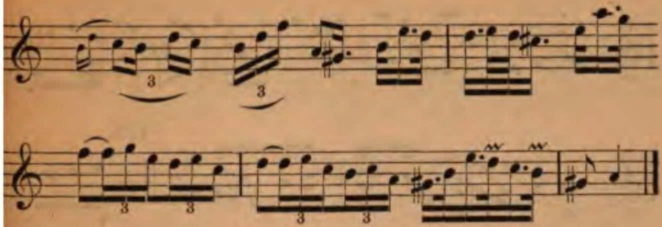


121.
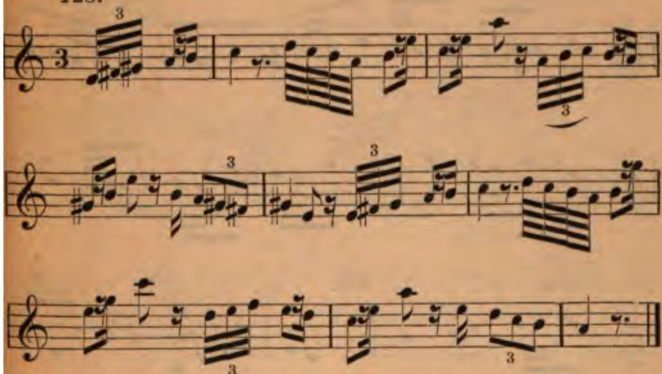


122.
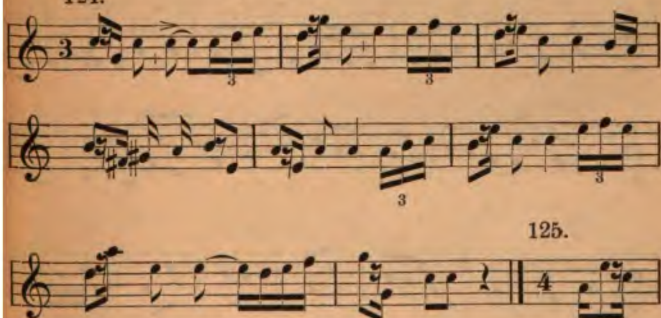




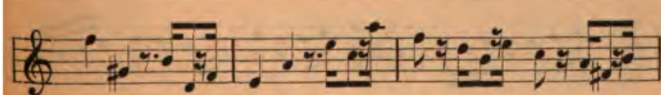
123.

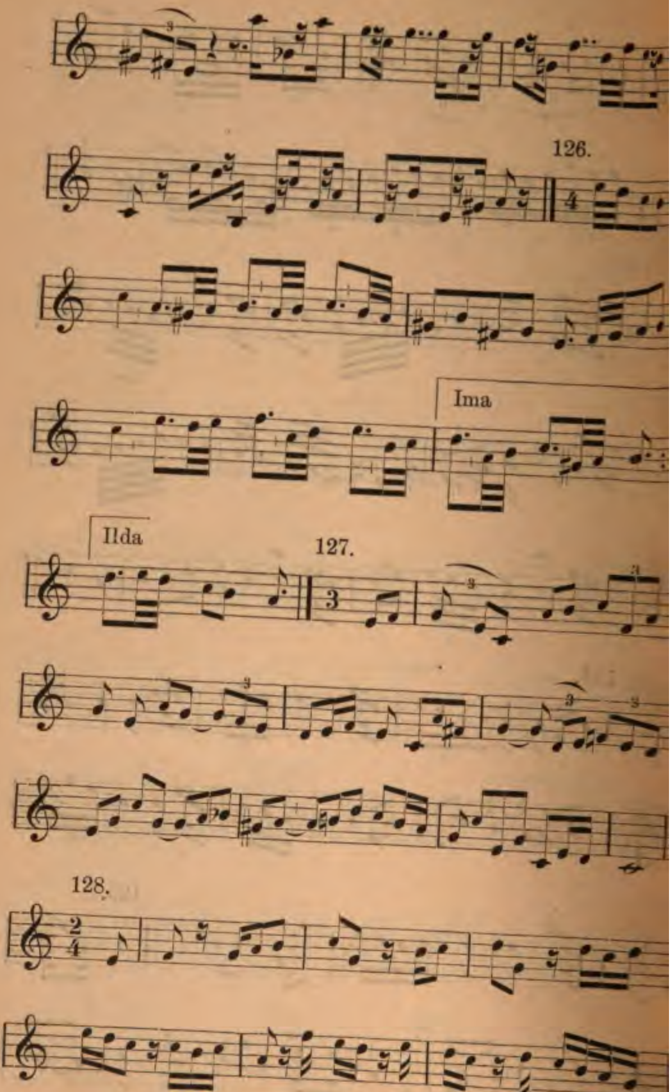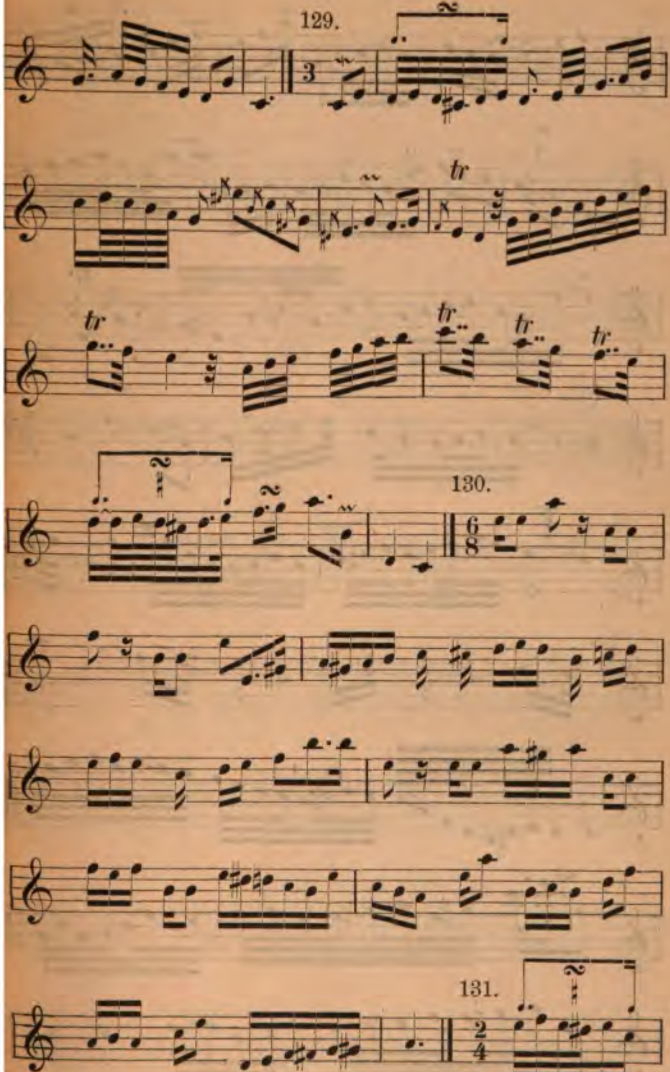


124.
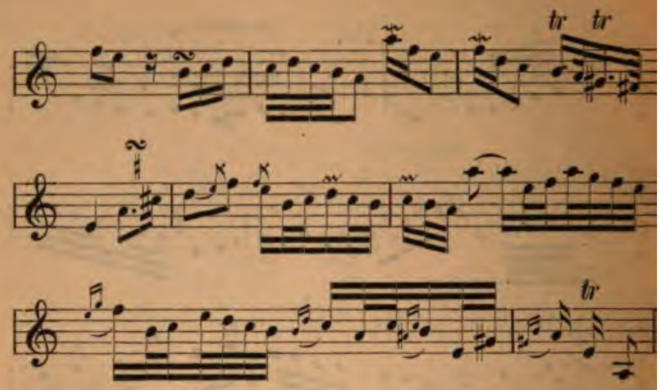


125.
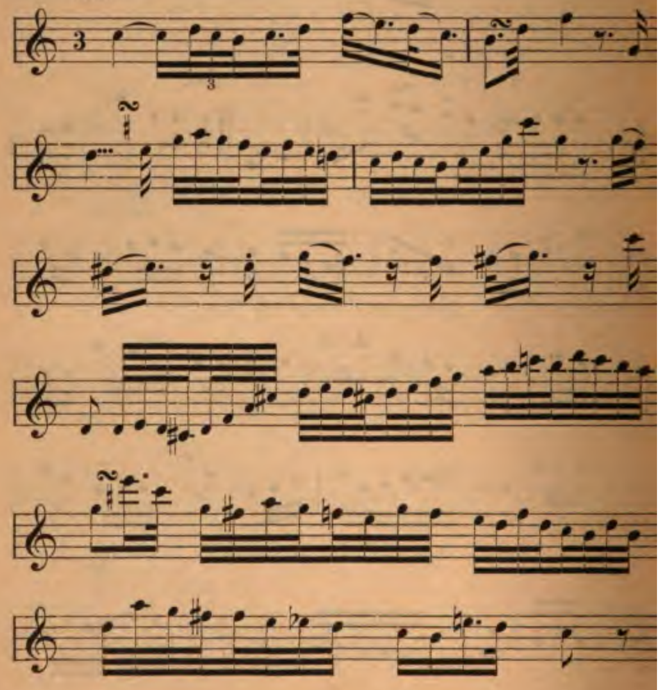



126.
4
Ima
IIda
127.
3
128.
2
4


129.
130.
131.

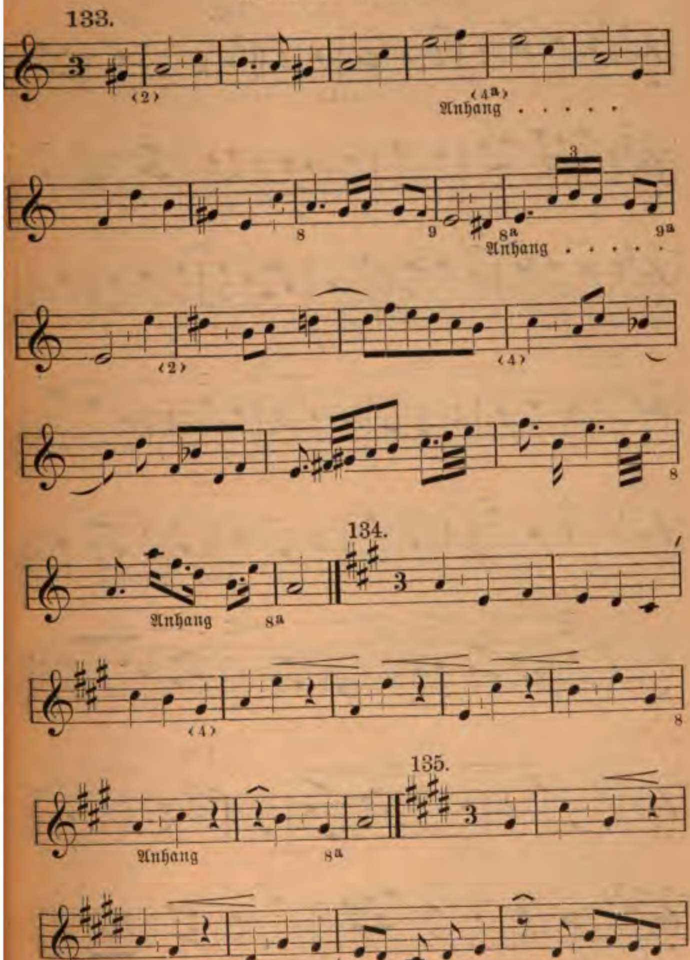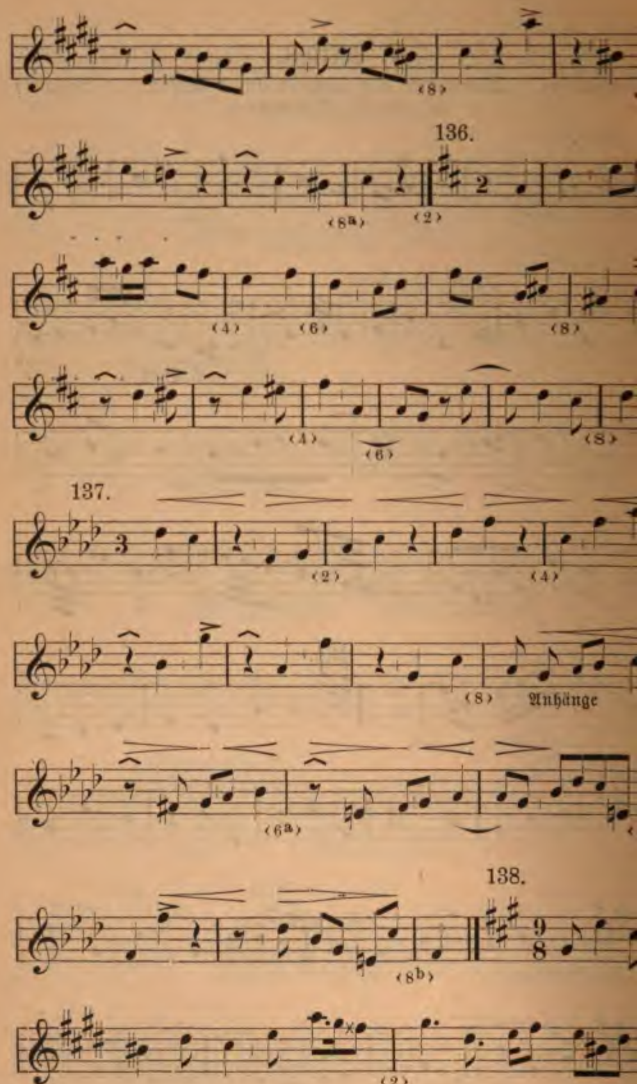


132.
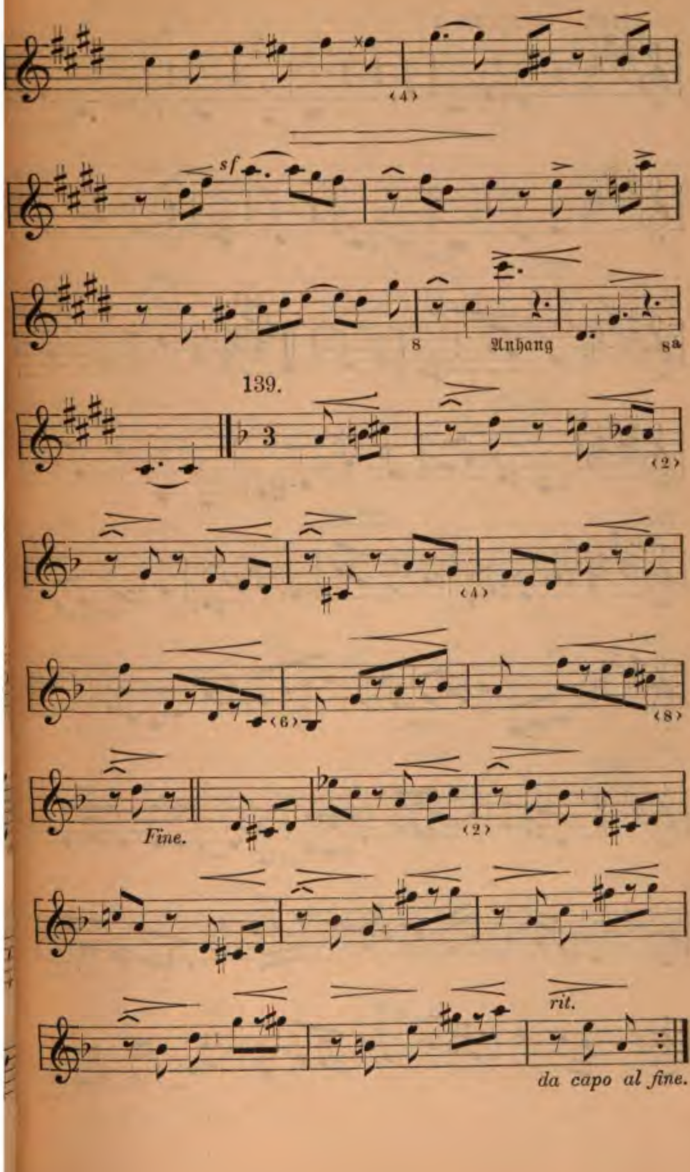


7. Lektion.

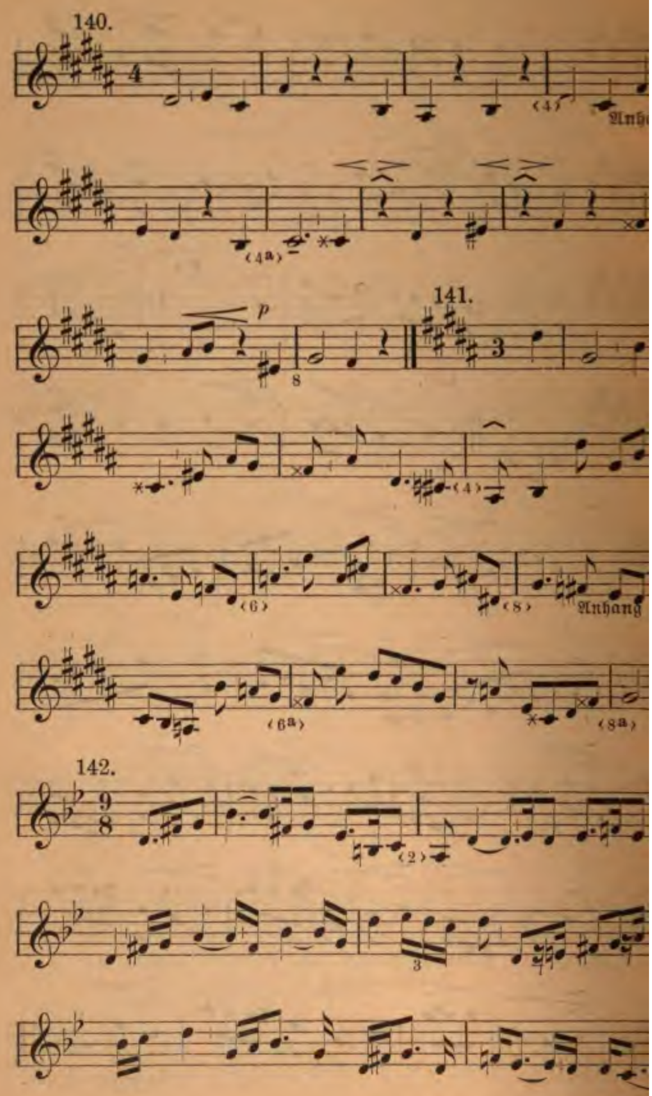
(Innenpausen. Störungen des symmetrischen Aufbaus. Beispiele in anderen Tonarten.)

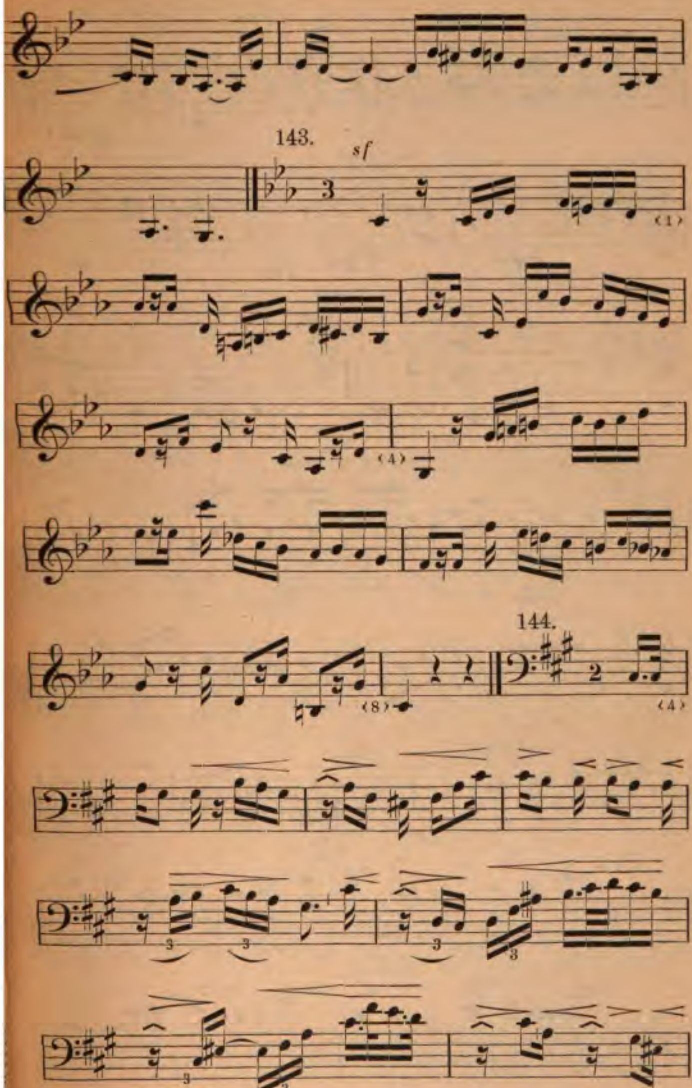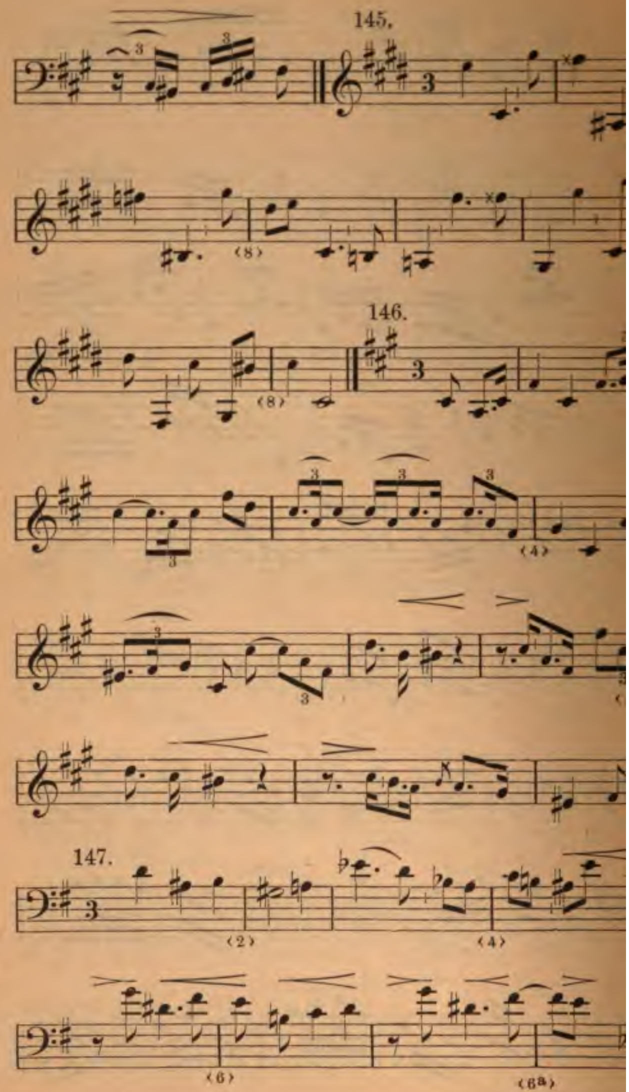




136.
137.
Anhänge
138.


sf
Anhang
139.
Fine.
rit.
da capo al fine.
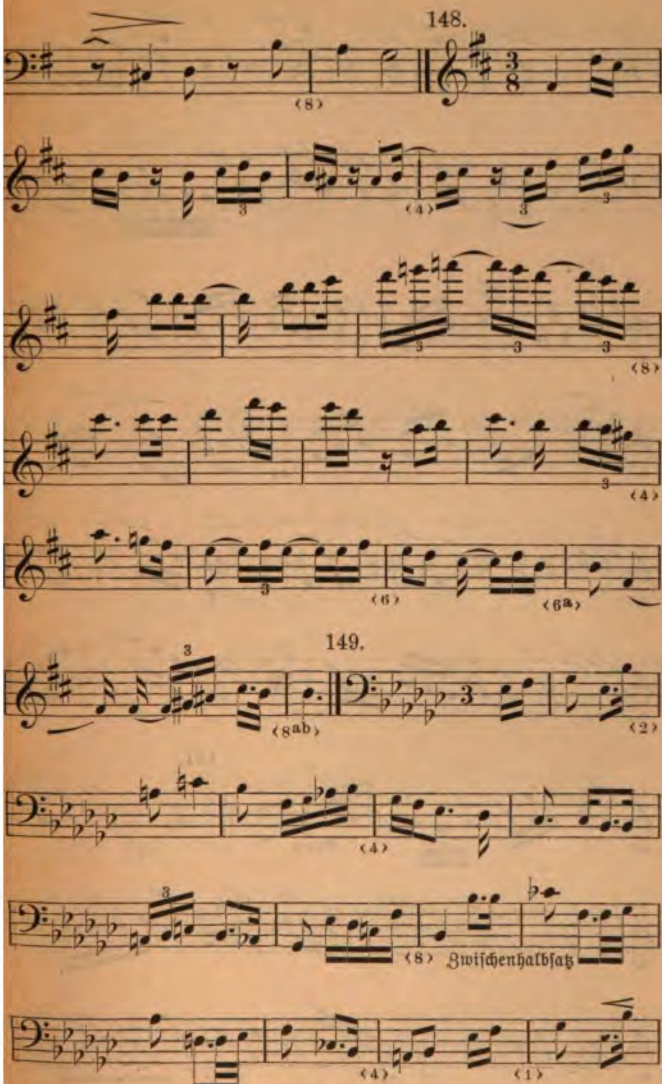

140.
141.
142.
Anhang

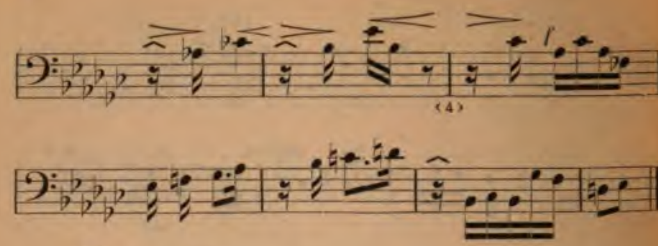

143.
sf
(1)
(4)
(8)
144.
(4)

145. 146. 147.

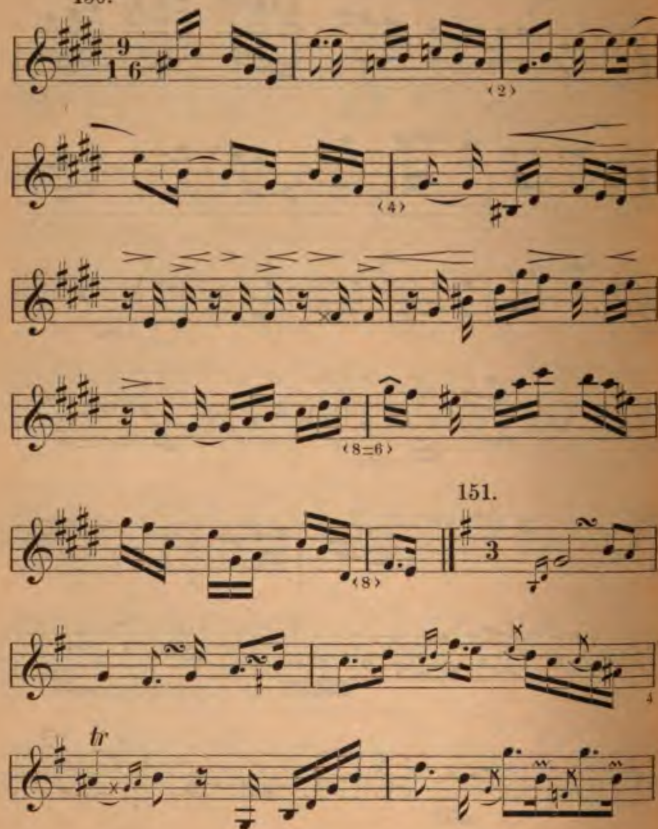


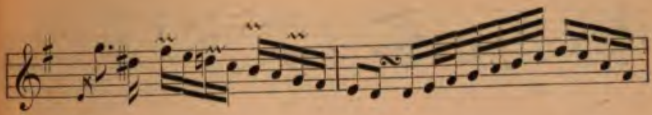
148. 149.
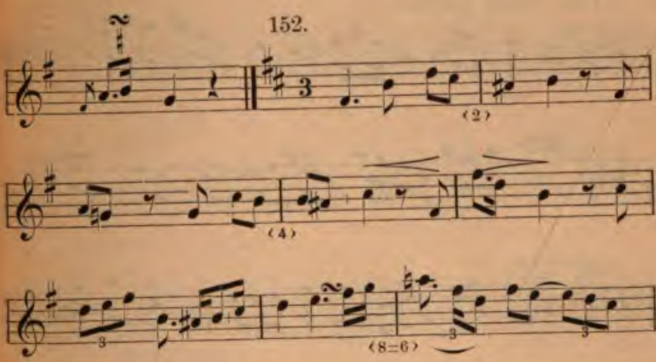




150.
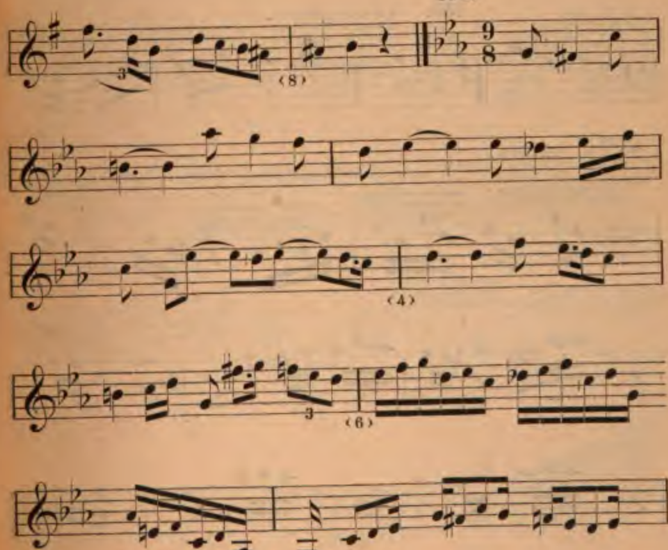


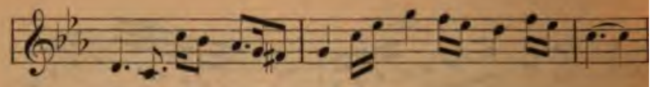


152.
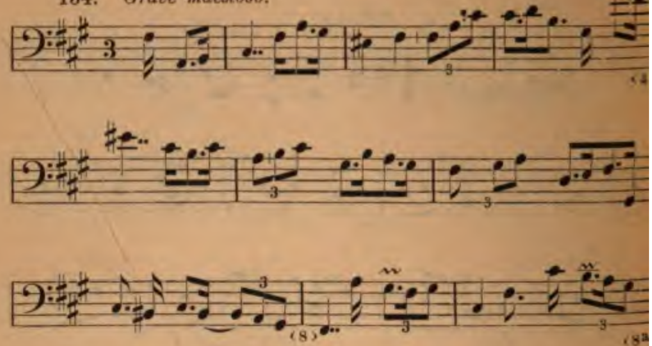


153.
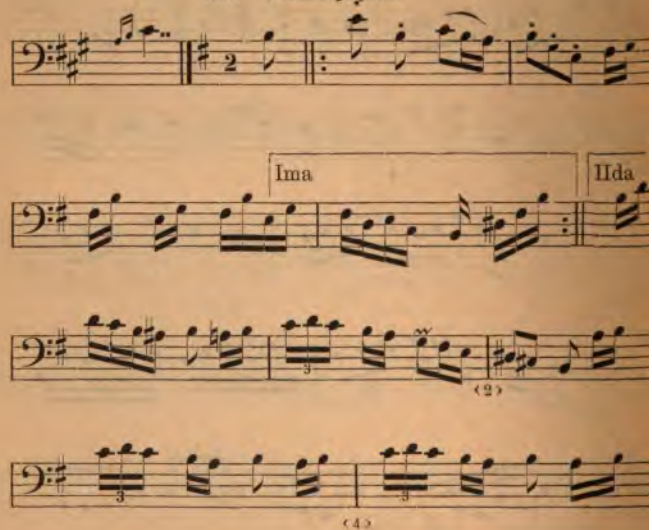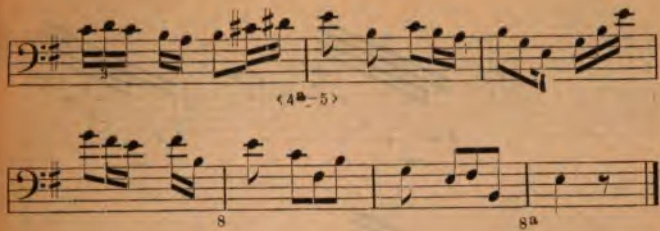




154. *Grave maestoso.*
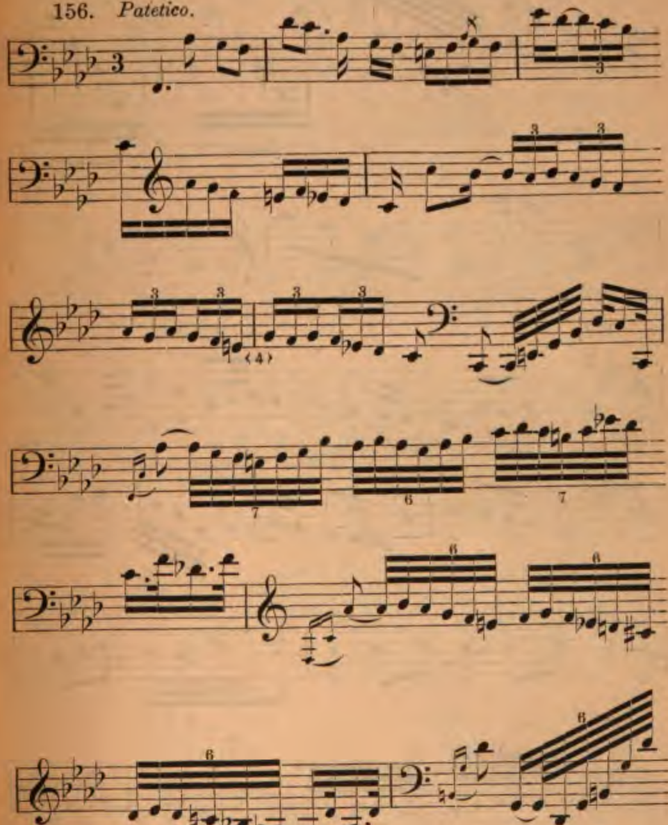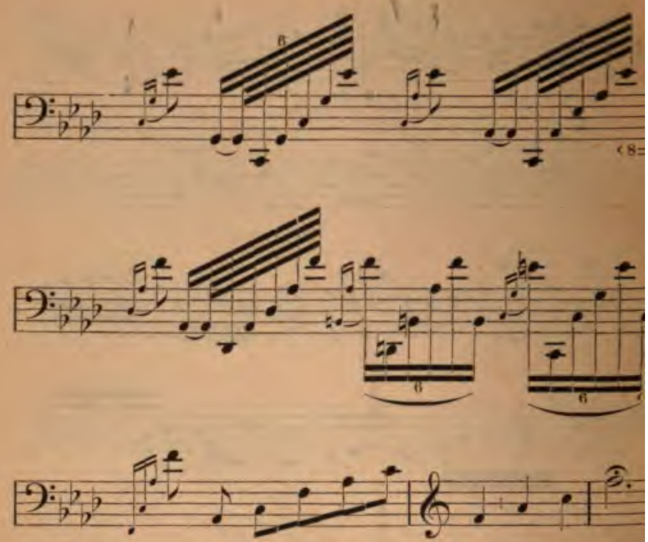


155. *Vivace giojoso.*
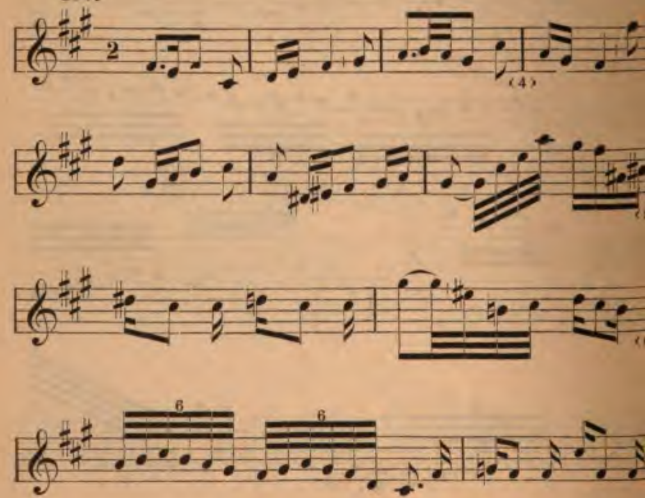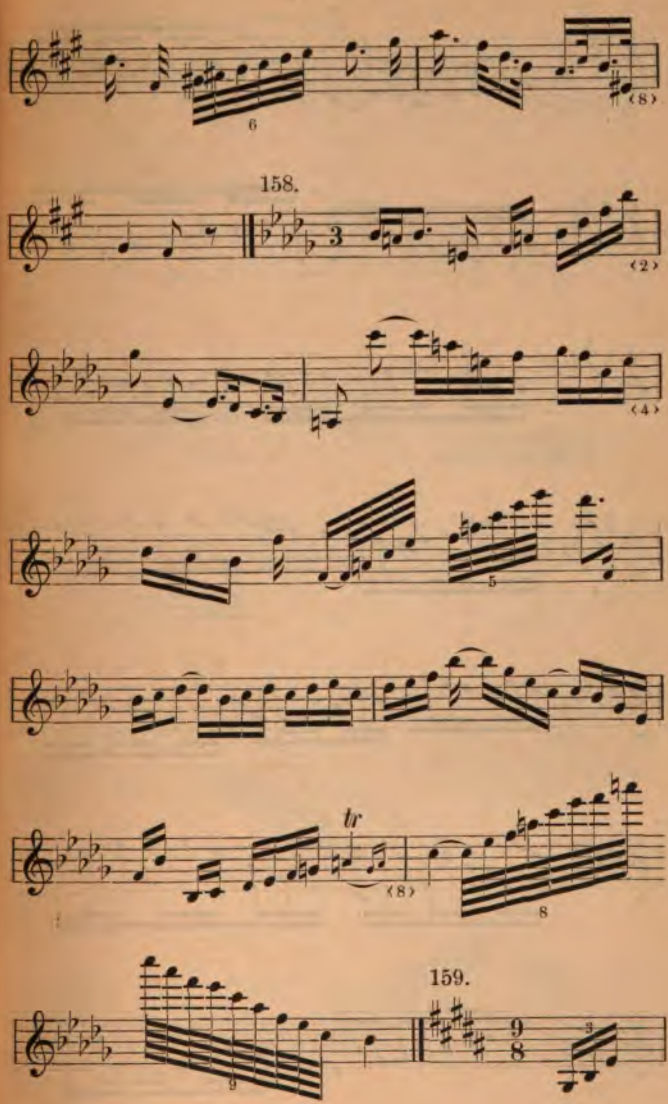




156. *Patetico.*
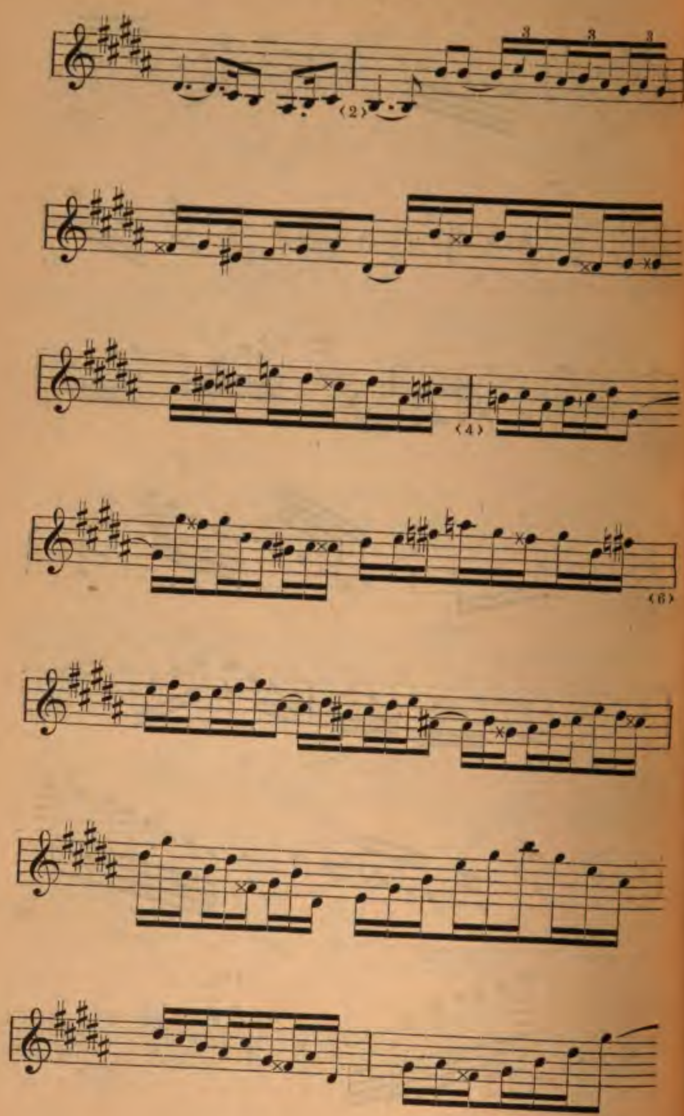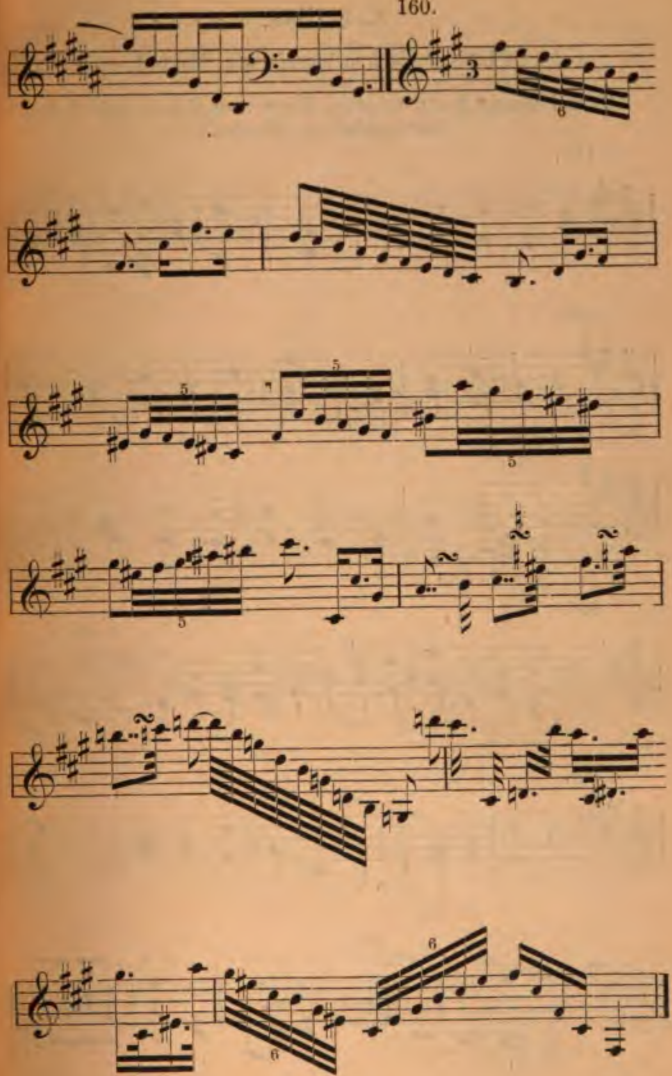




157.




158.
159.


3
3
3
(2)
(4)
(6)

160.

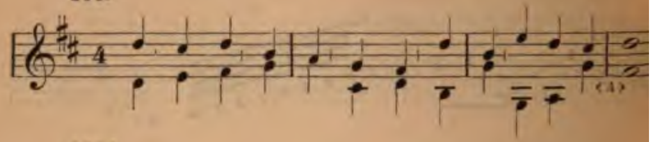


8. Lektion.

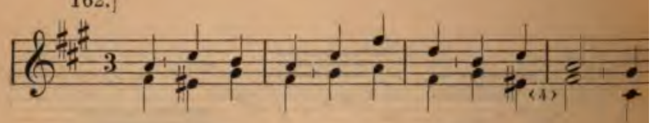
(Zwei-, drei- und vierstimmig, schlicht.)
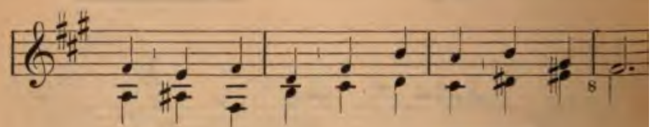
NB. Bei Gebrauch auf früherer Stufe nach C-Dur und A-Moll transponiert zu diktieren.

161.

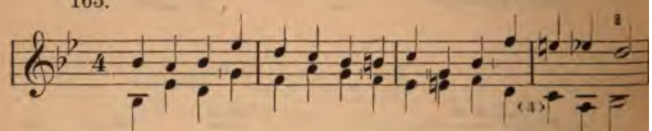


162.

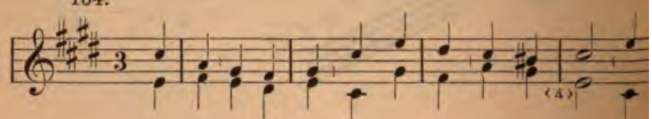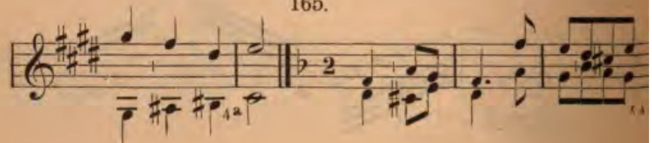




163.
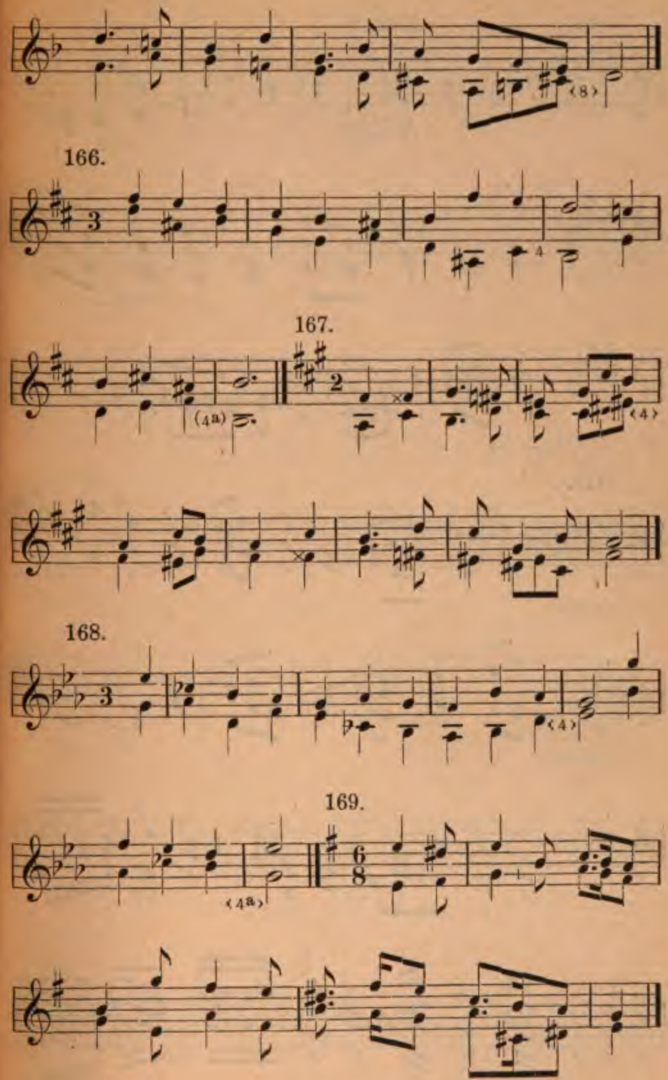


164.
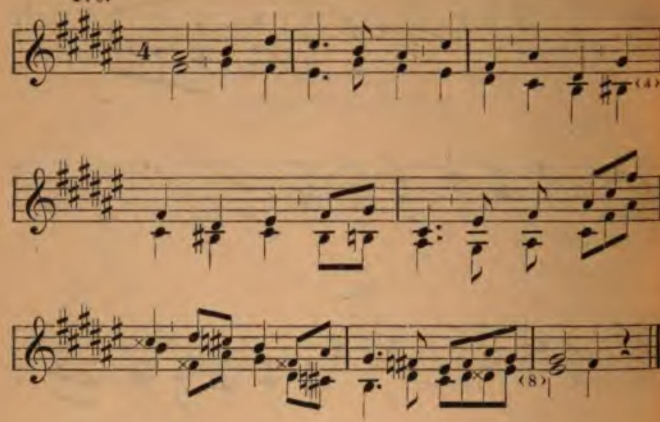




165.
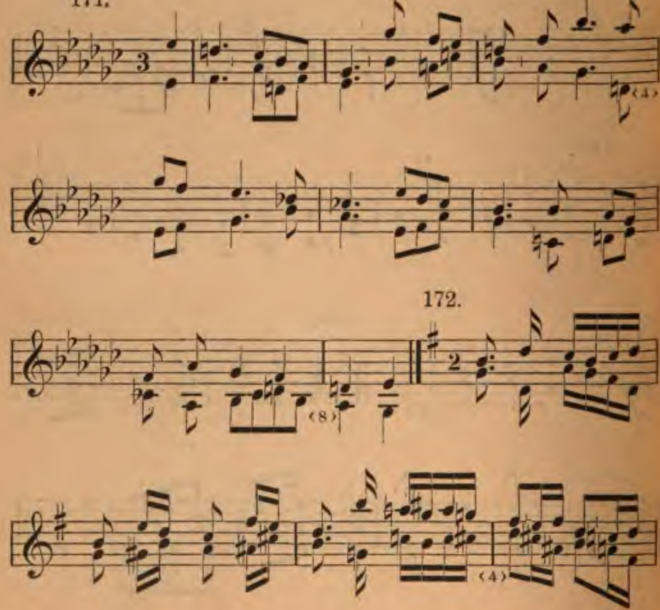

166.
167.
168.
169.
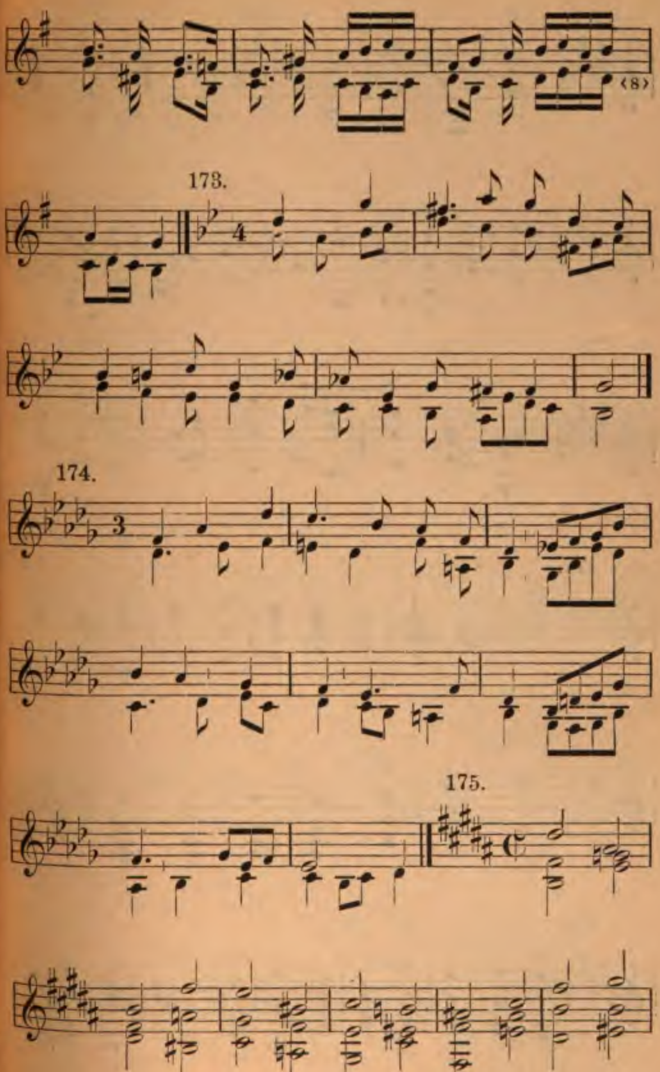
170.
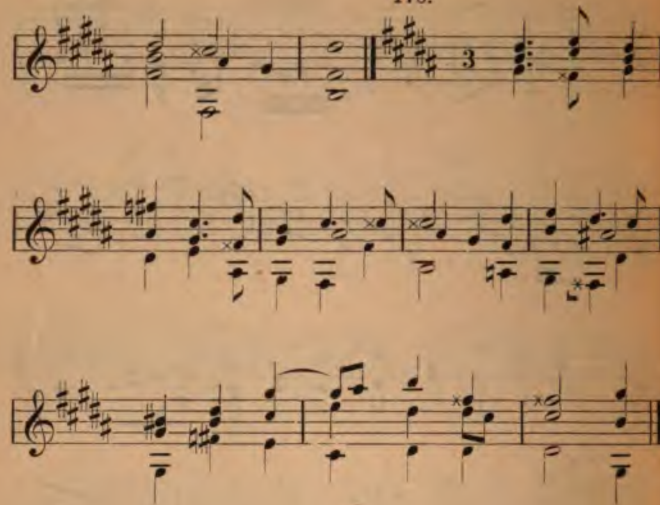


171.

172.
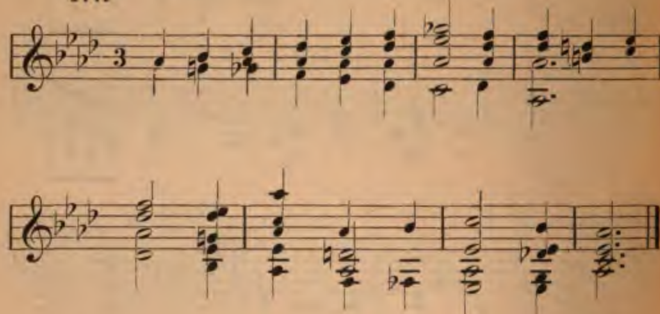



(8)
173.
174.
175.
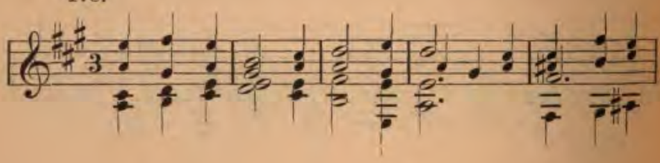
176.
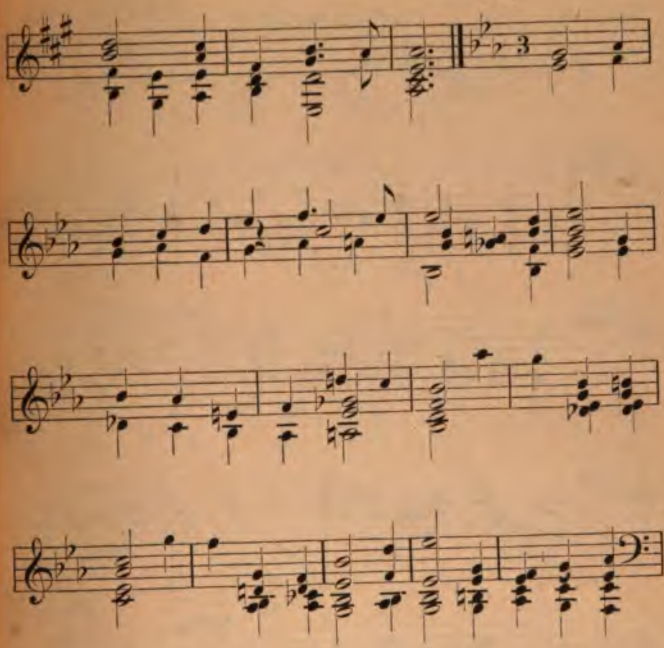


177.
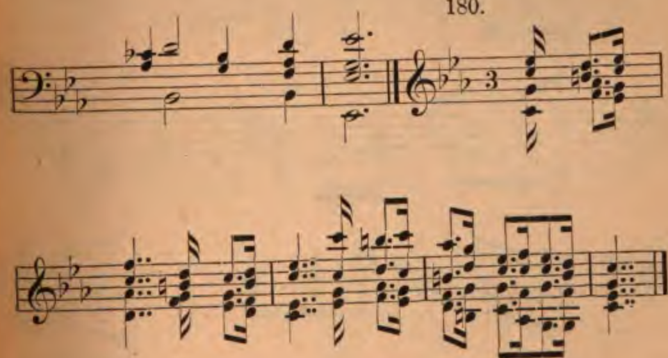


178.



179.
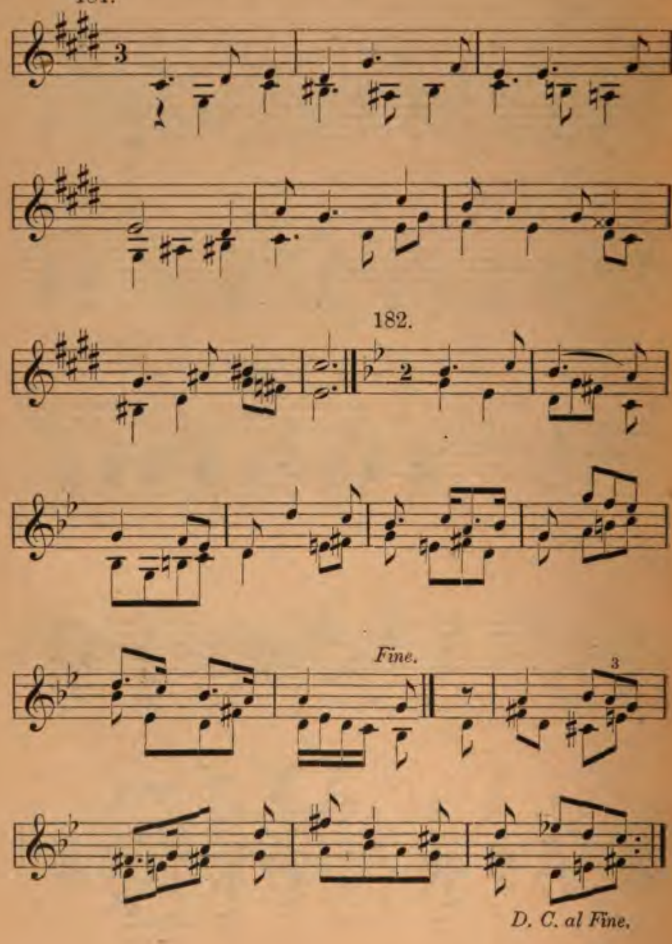


180.
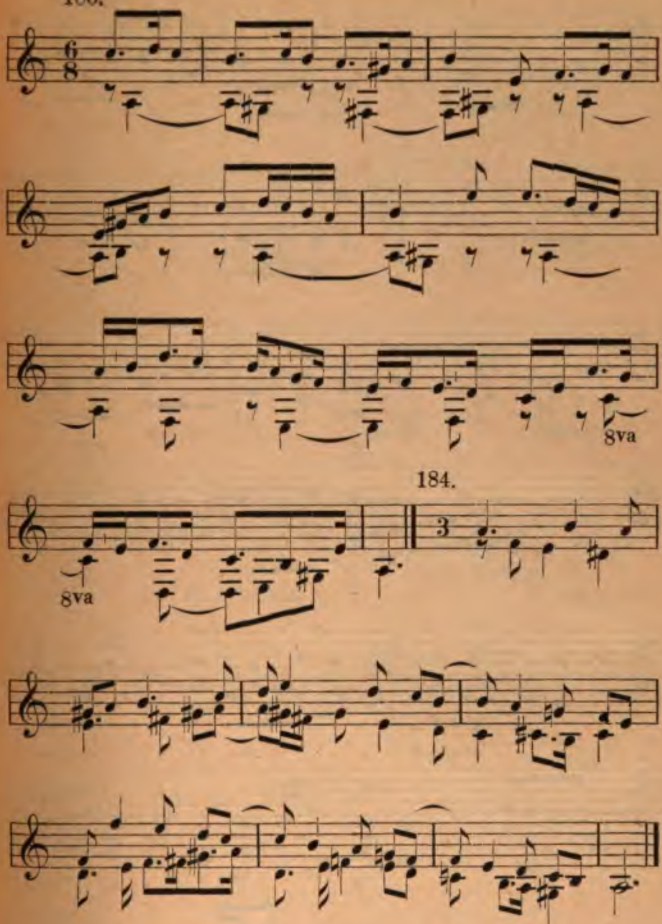


9. Lektion.

Zweistimmig, mit selbständiger Führung der Stimmen.

181.
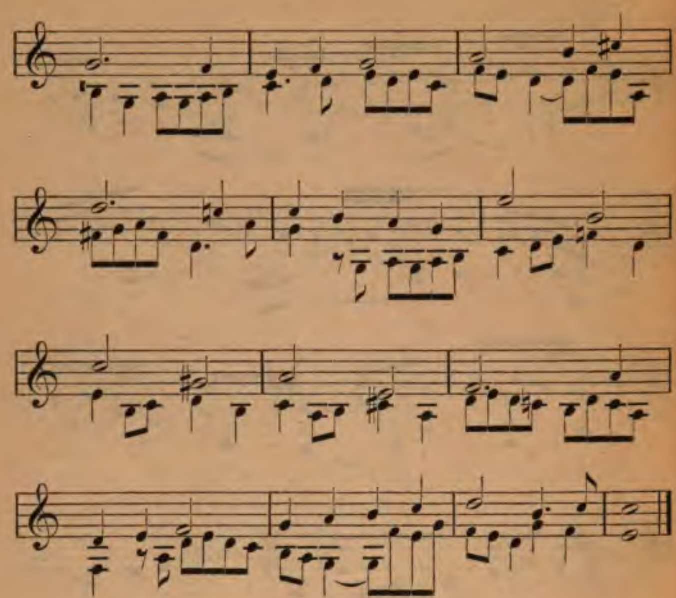


183.
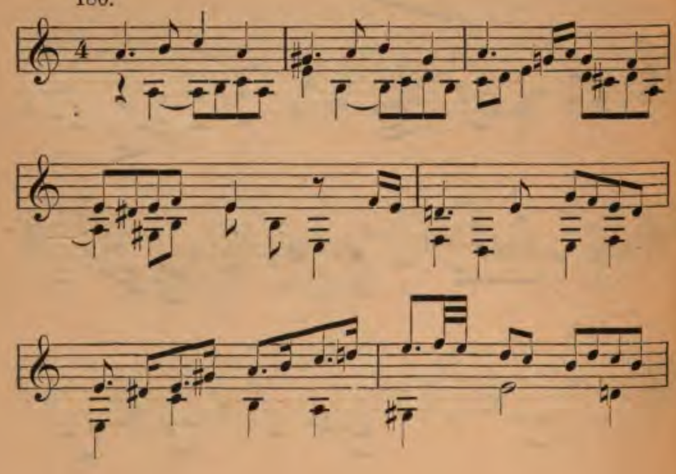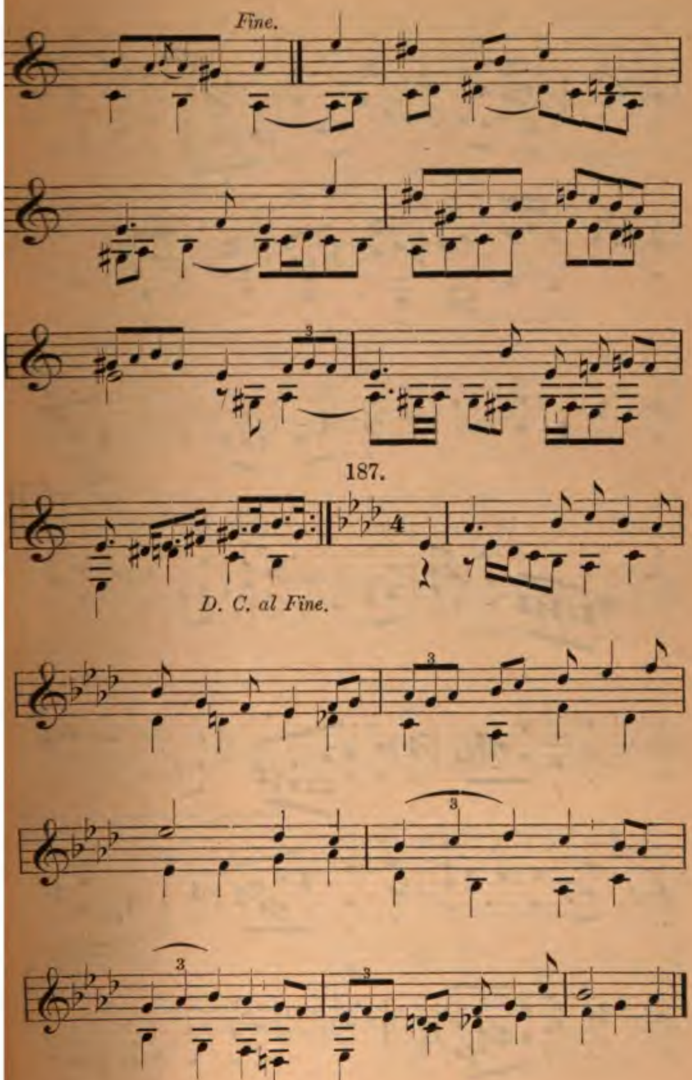


185.



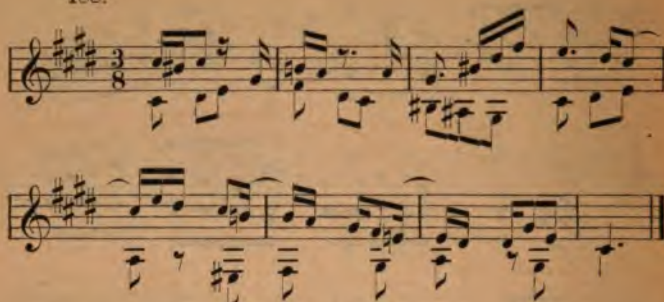


186.
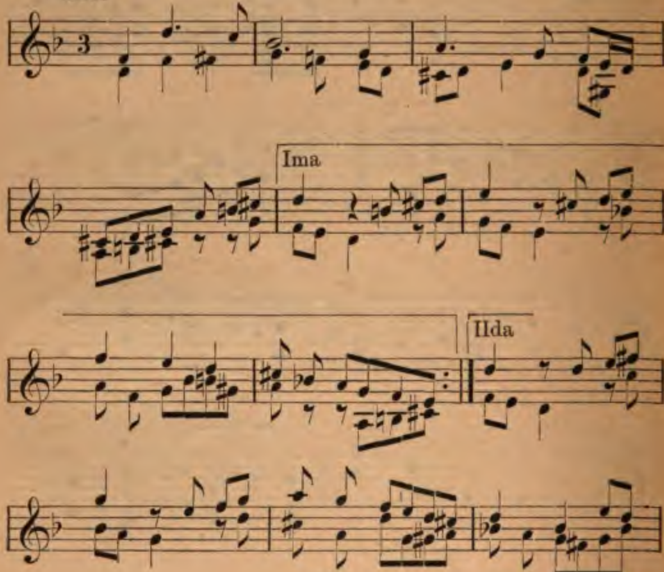



Fine.
187.
D. C. al Fine.

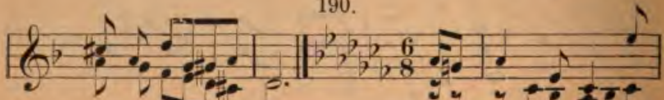
188.
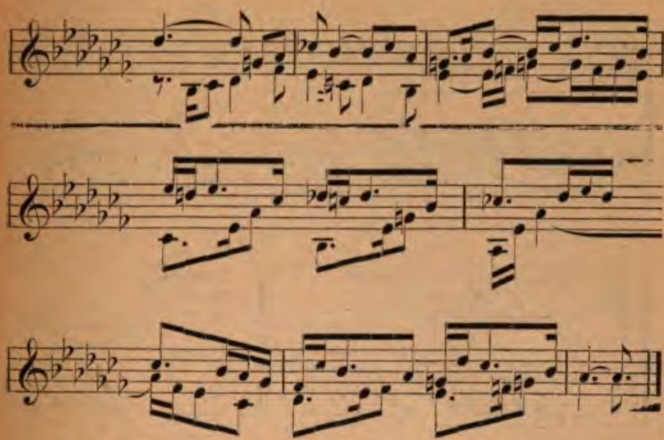


189.
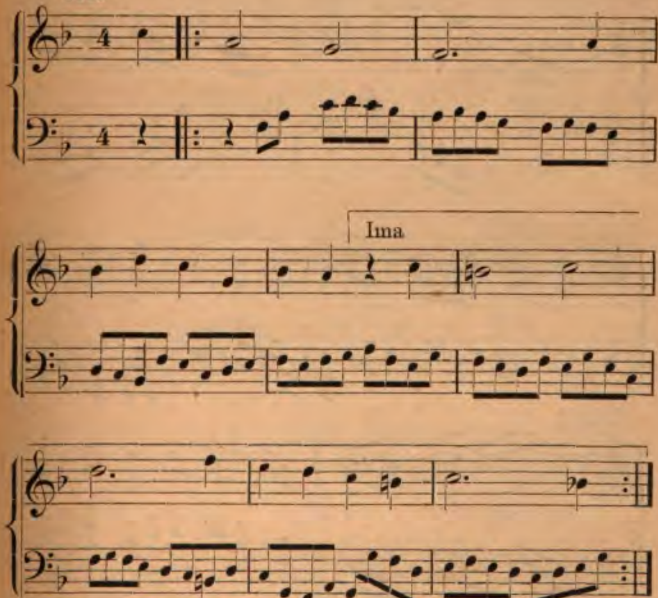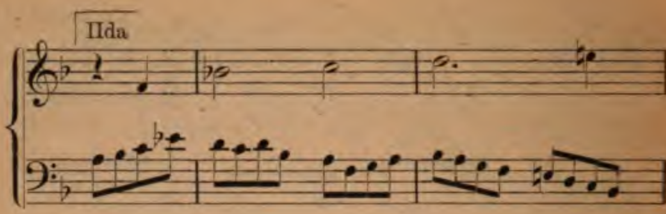


190.
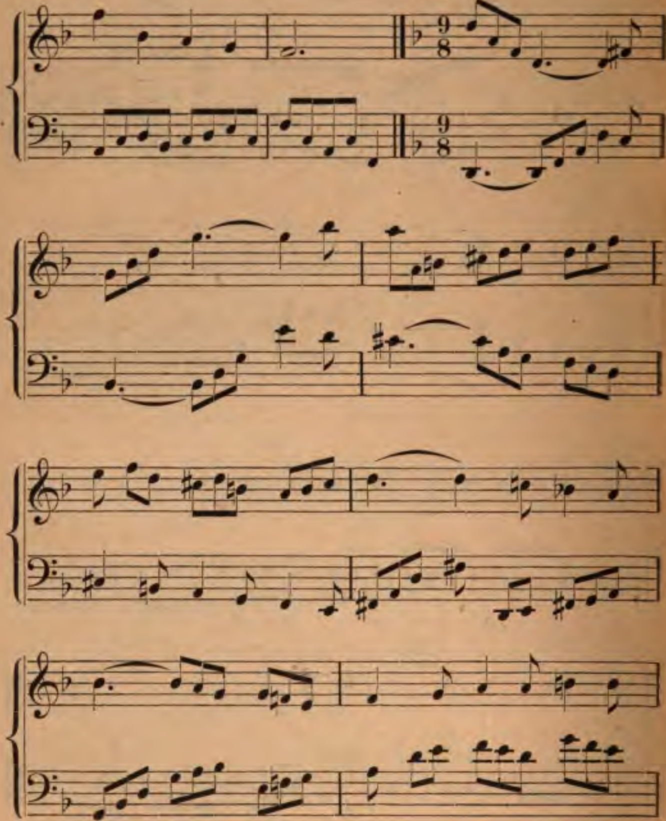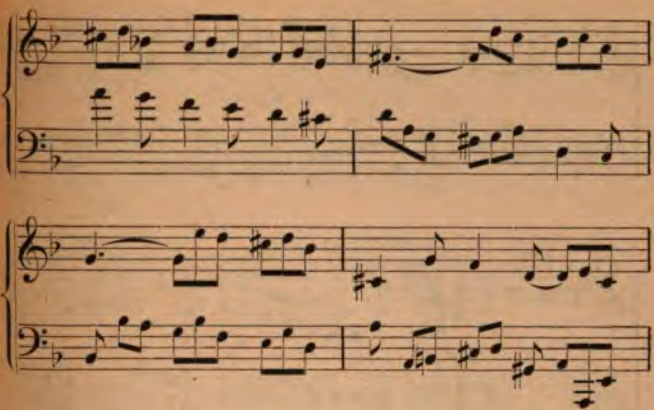




191.
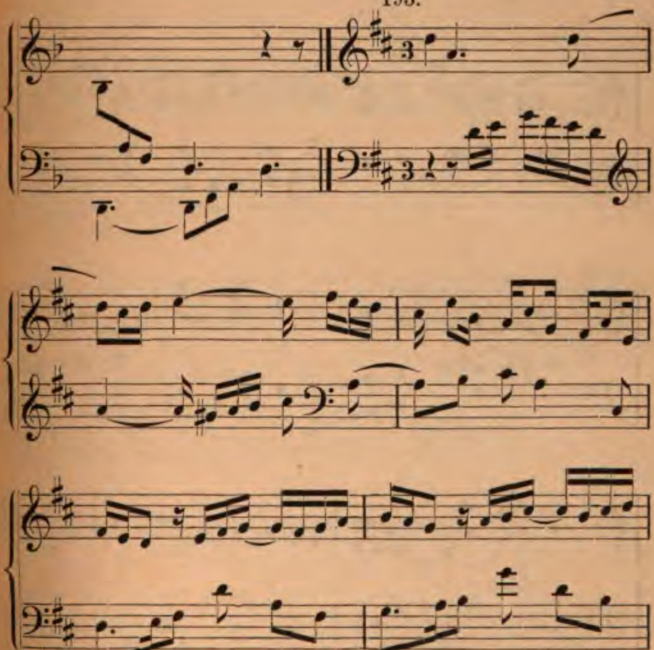




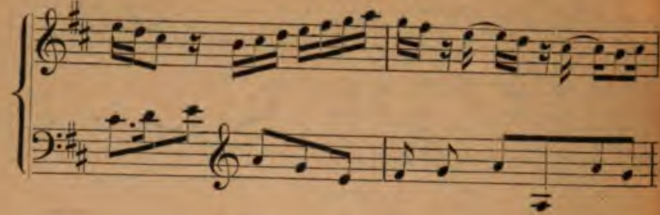
192.
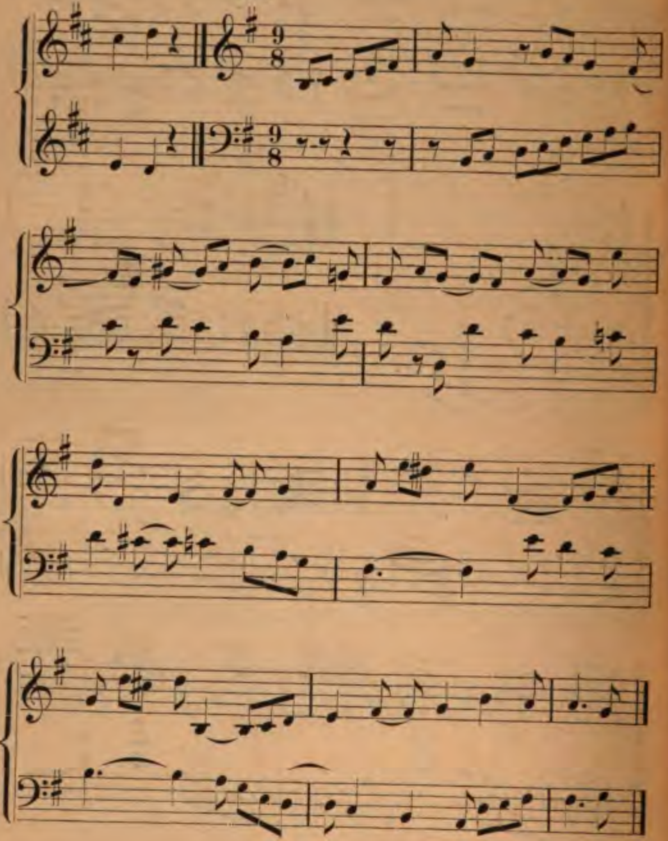




193.

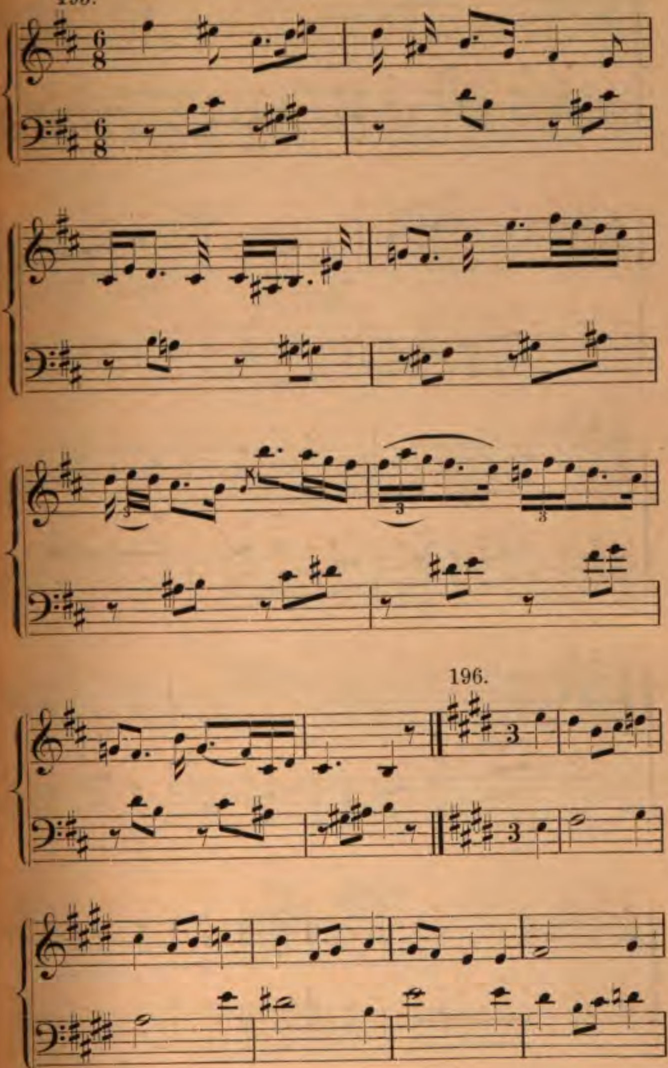


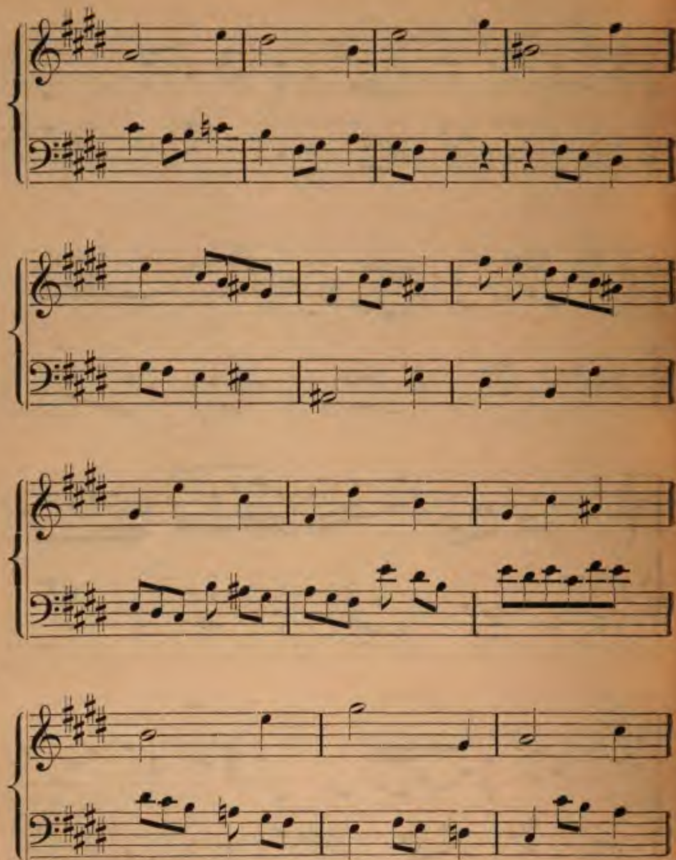


194.

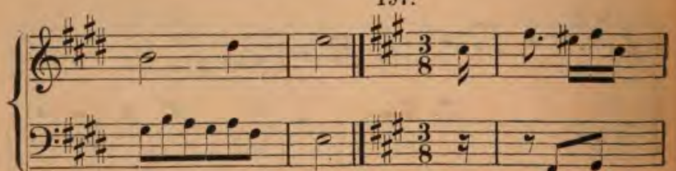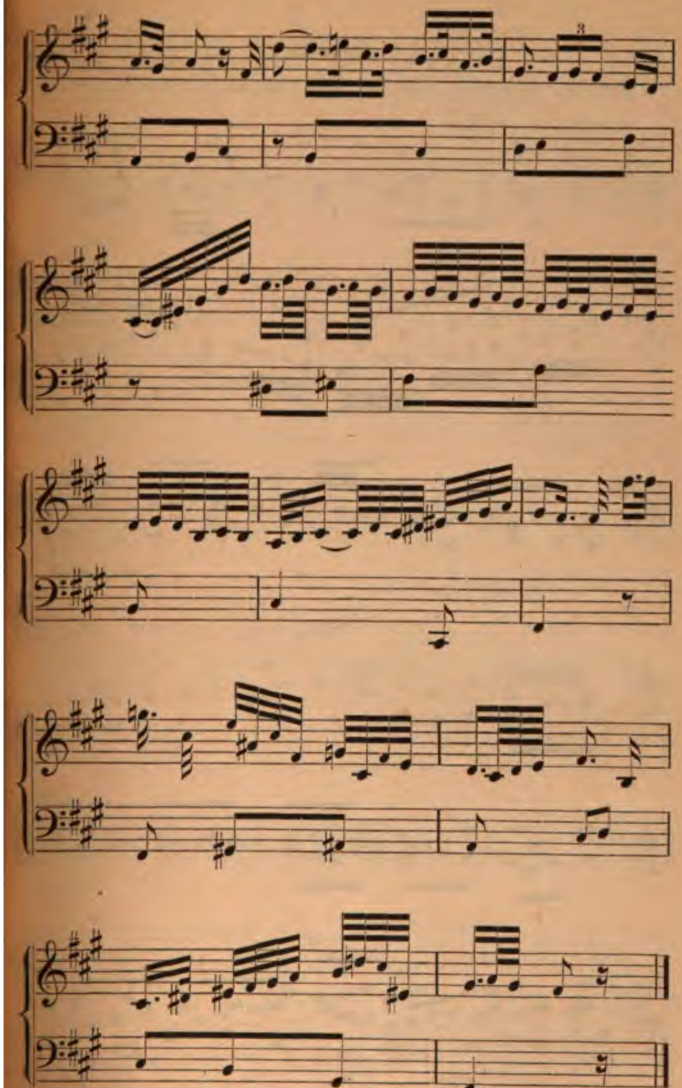


195.





197.
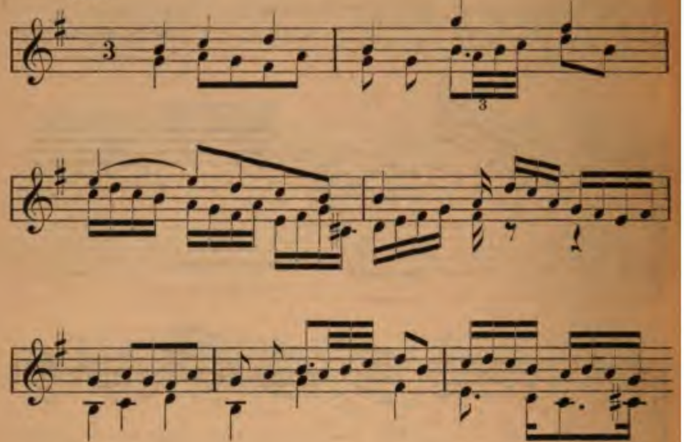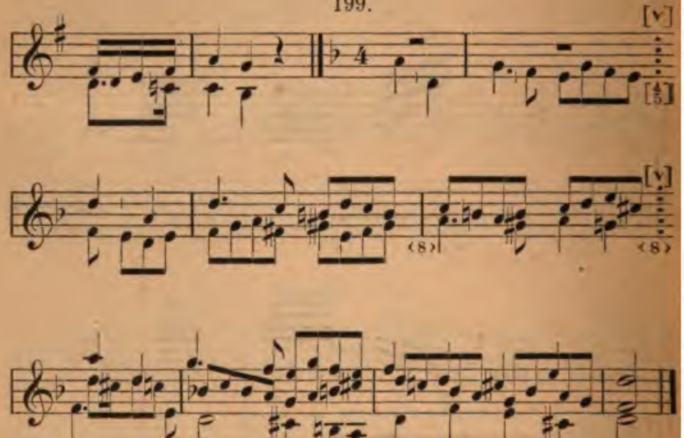




10. Lektion.

Zweistimmig imitierend (zum Teil vor Lektion 8—9 zu diktieren).
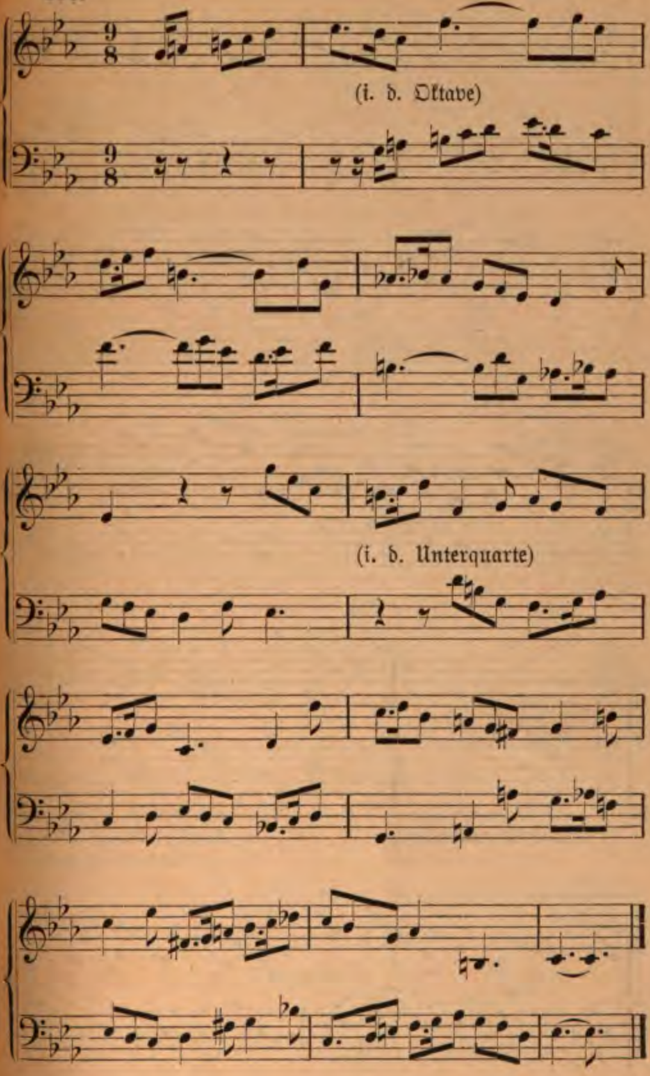
198.
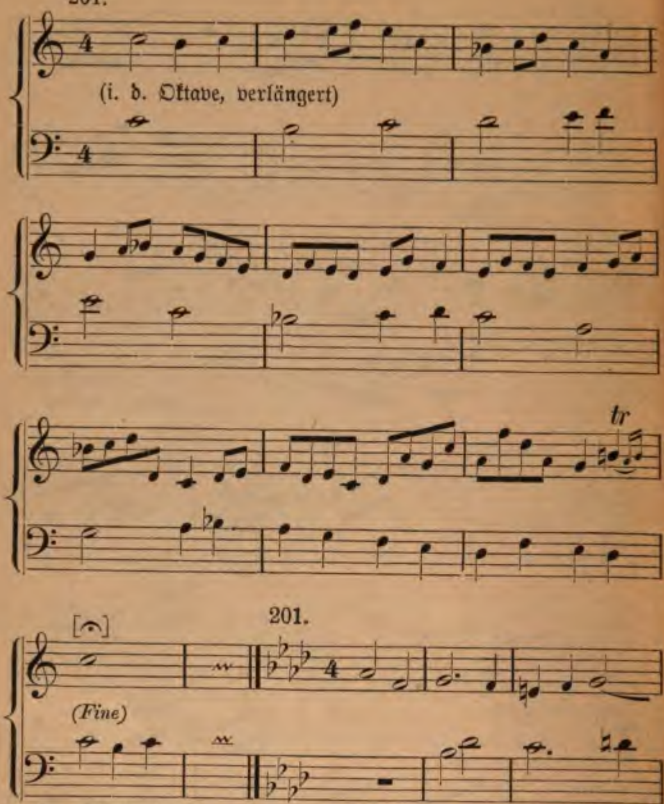


199.



200.

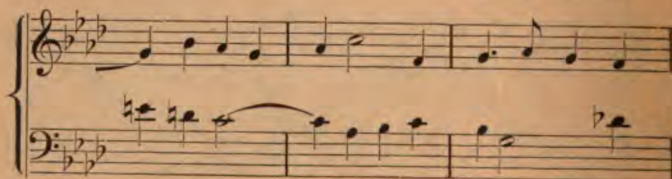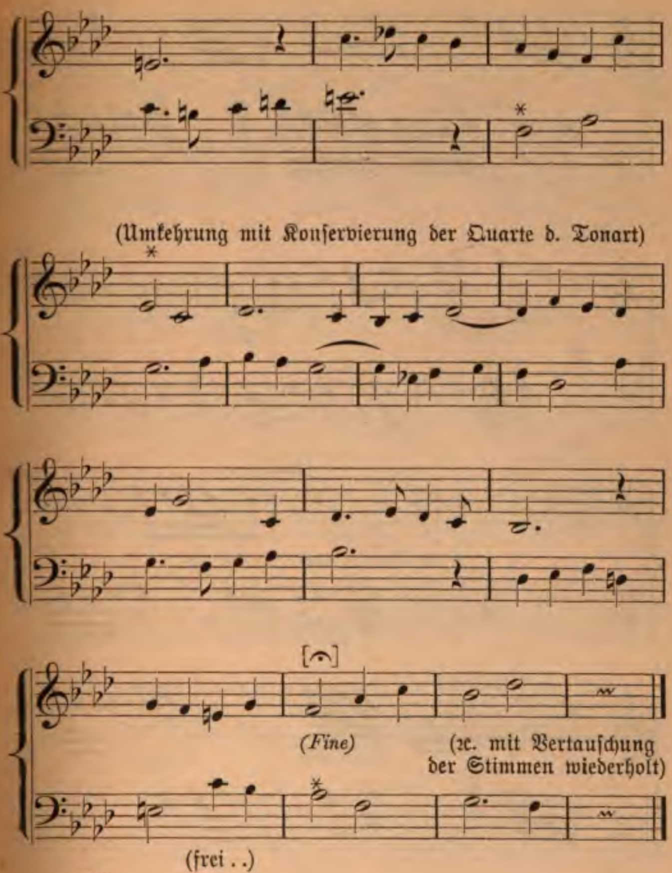


201.
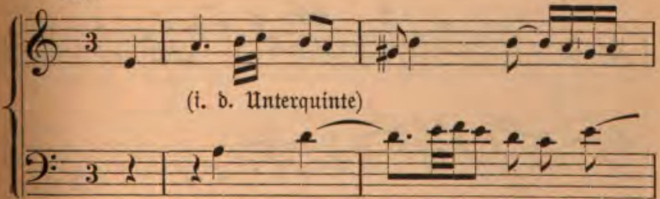


(ꝛc. mit Vertauschung der Stimmen wiederholt)
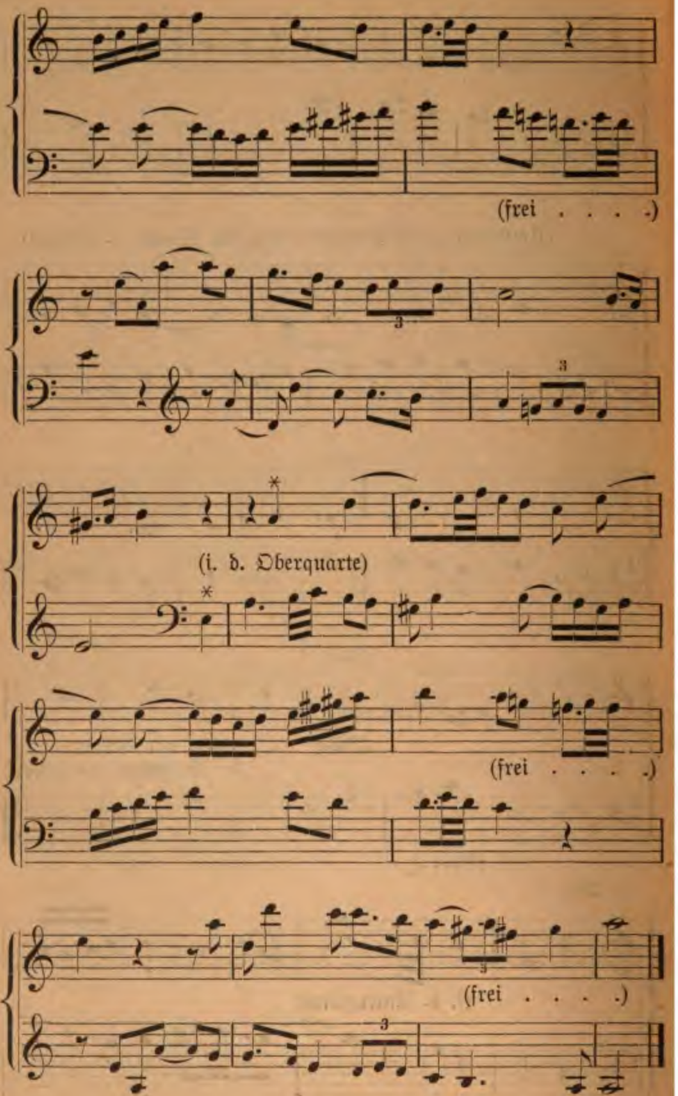
(i. d. Umkehrung mit Konservierung der Septime der Tonart)



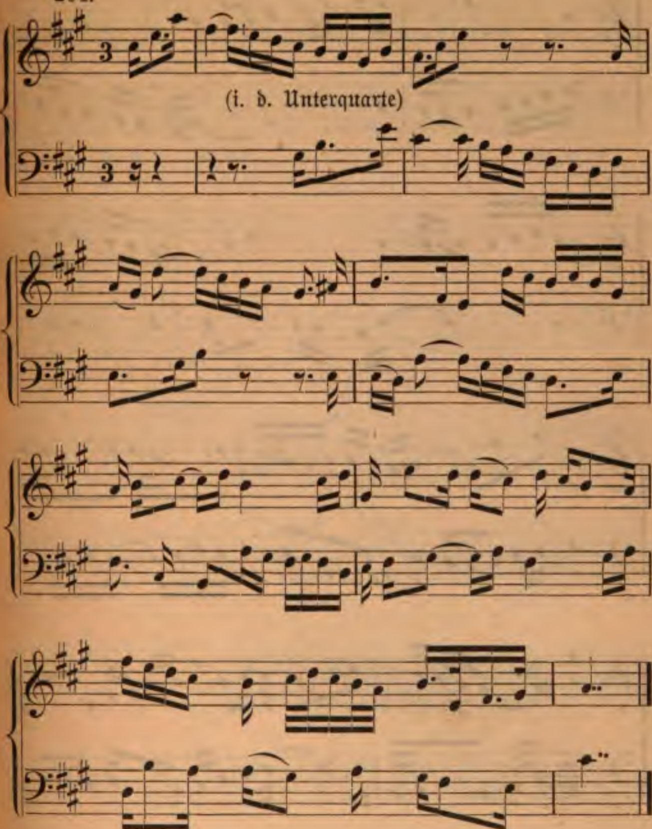

(Umkehrung mit Konservierung der Quarte d. Tonart)
(Fine)
(2c. mit Vertauschung der Stimmen wiederholt)
(frei ..)

203.


(i. d. Unterquinte)
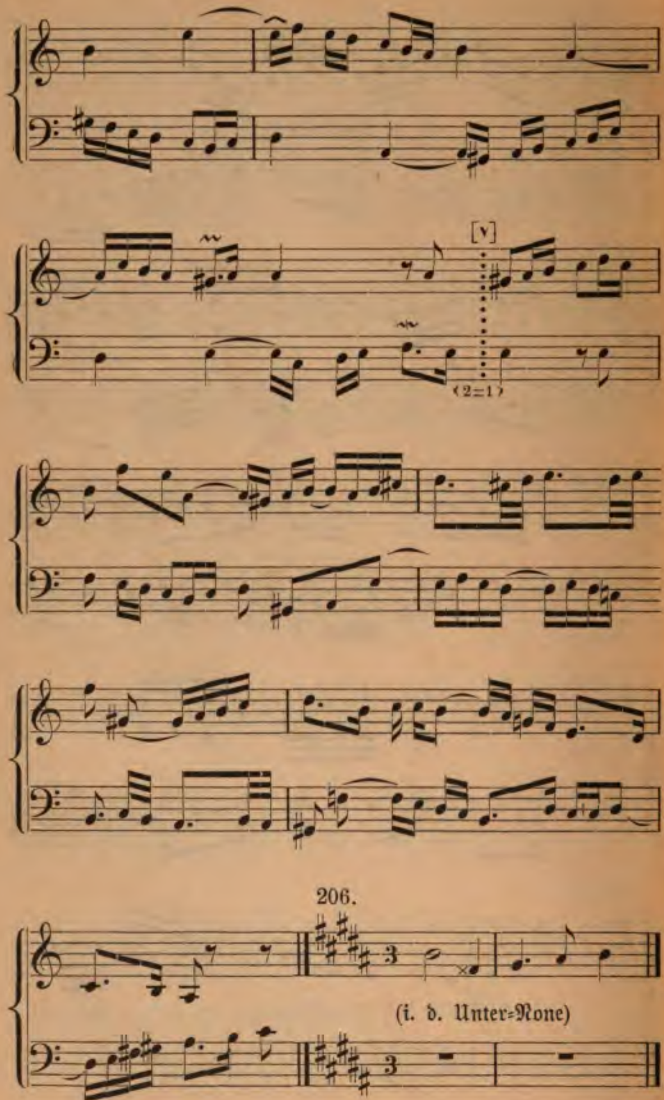

(frei . . . .)
(i. d. Oberquarte)
(frei . . . .)
(frei . . . .)
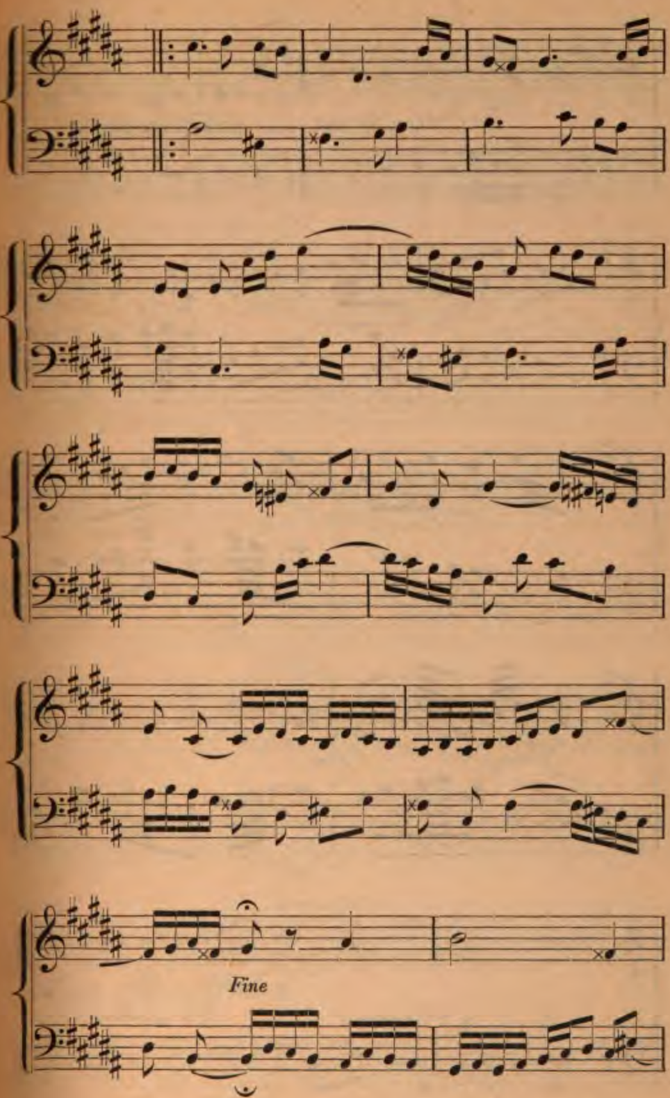
204.


(i. d. Unterquarte)
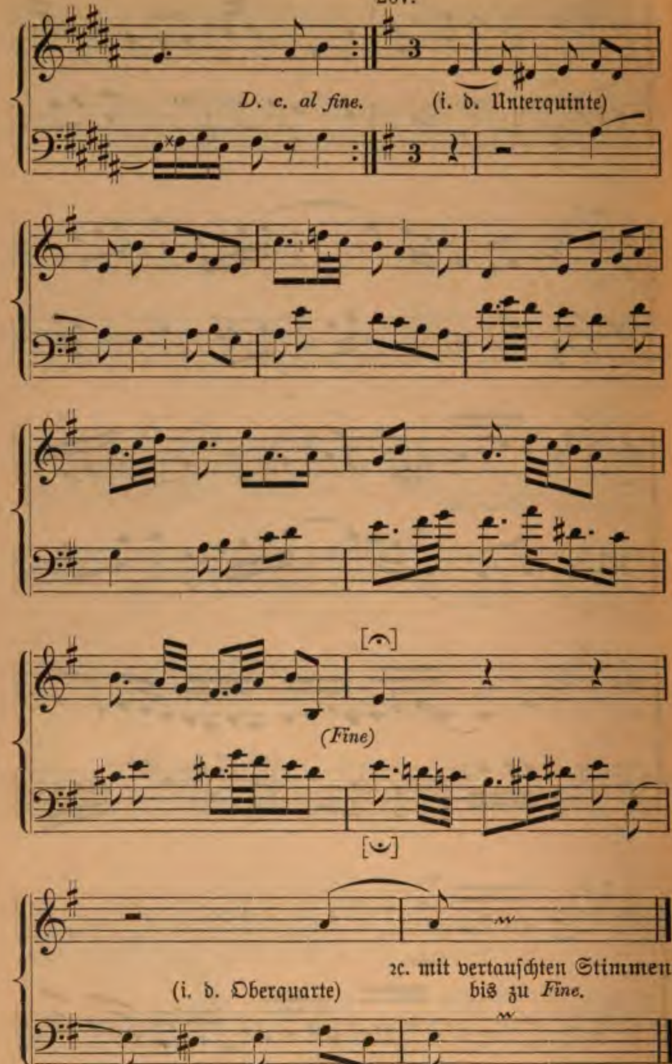
203.


(Umkehrung mit Konservierung der Terz d. Tonart)
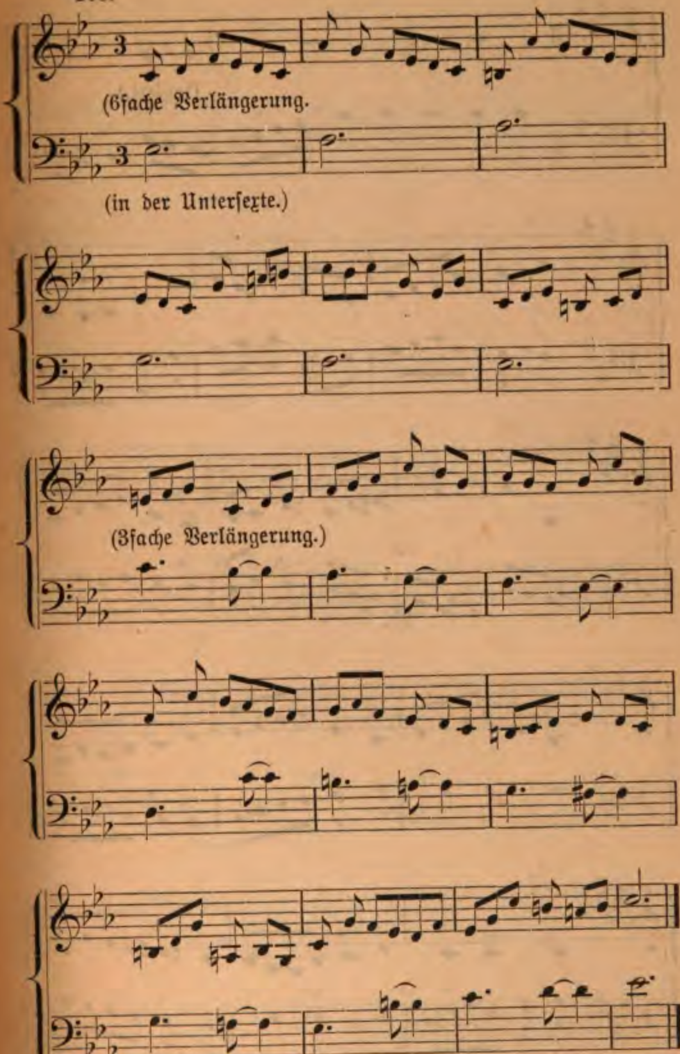

[v]
(2=1)
206.
(i. d. Unter-None)


Fine
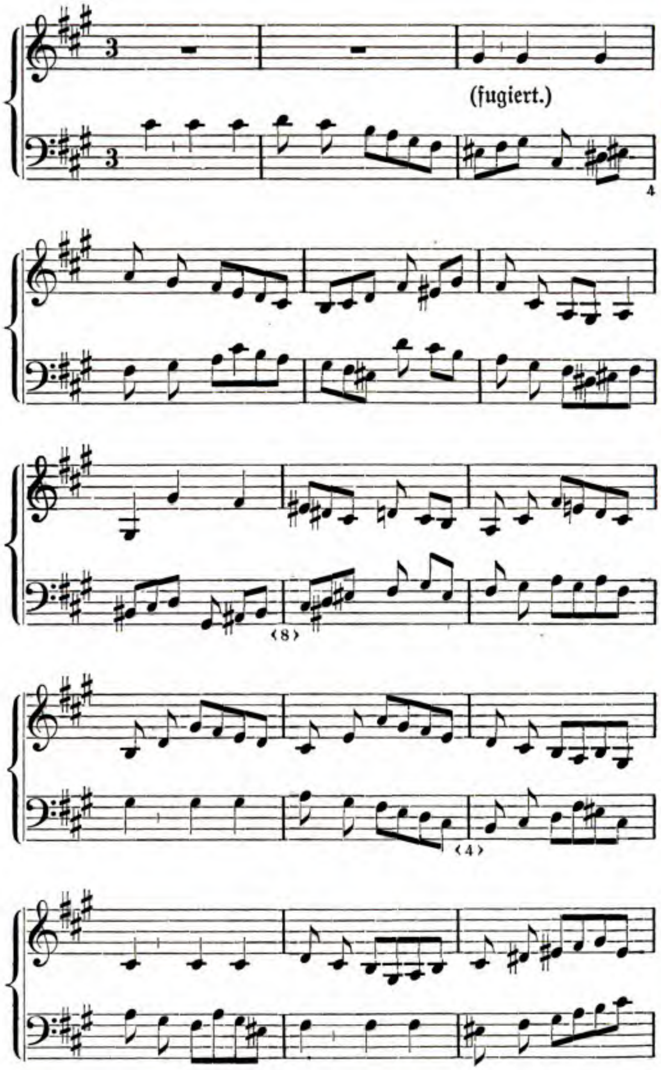
207.

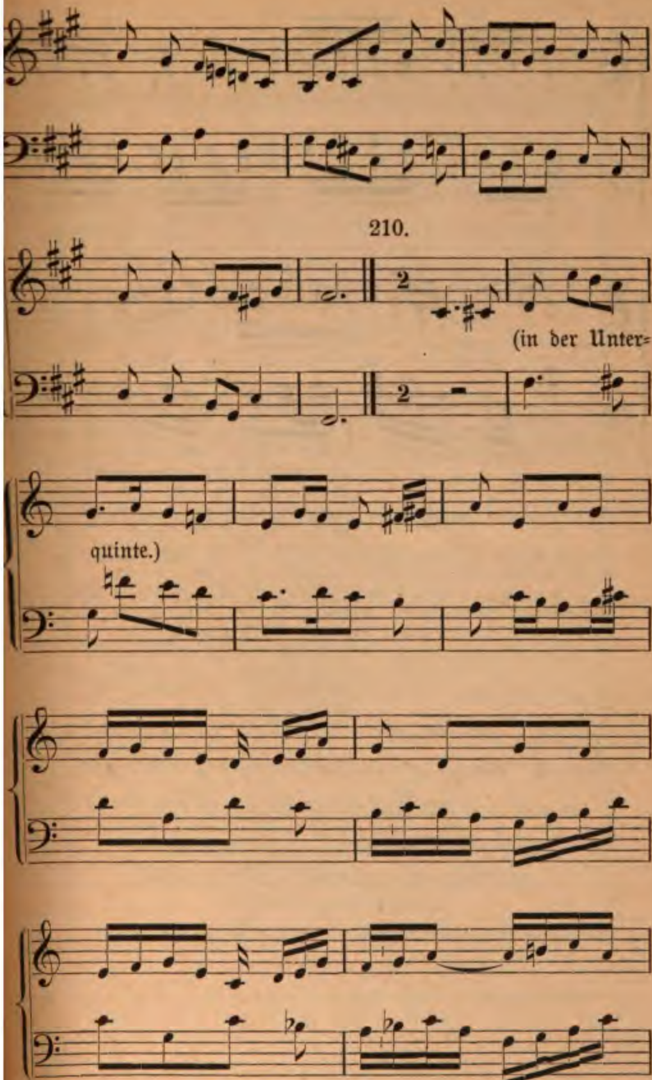

D. c. al fine.
(i. d. Unterquinte)
(Fine)
(i. d. Oberquarte)
ꝛc. mit vertauschten Stimmen bis zu Fine.
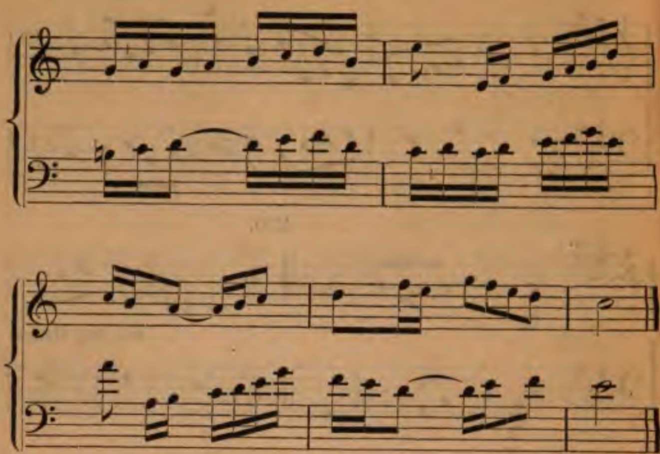
208.


(6fache Verlängerung.
(in der Unterſexte.)
(3fache Verlängerung.)

209.




210.
2
(in der Unter=
quinte.)



Zı
2
P

UE

at